

МОЛОДОЙ

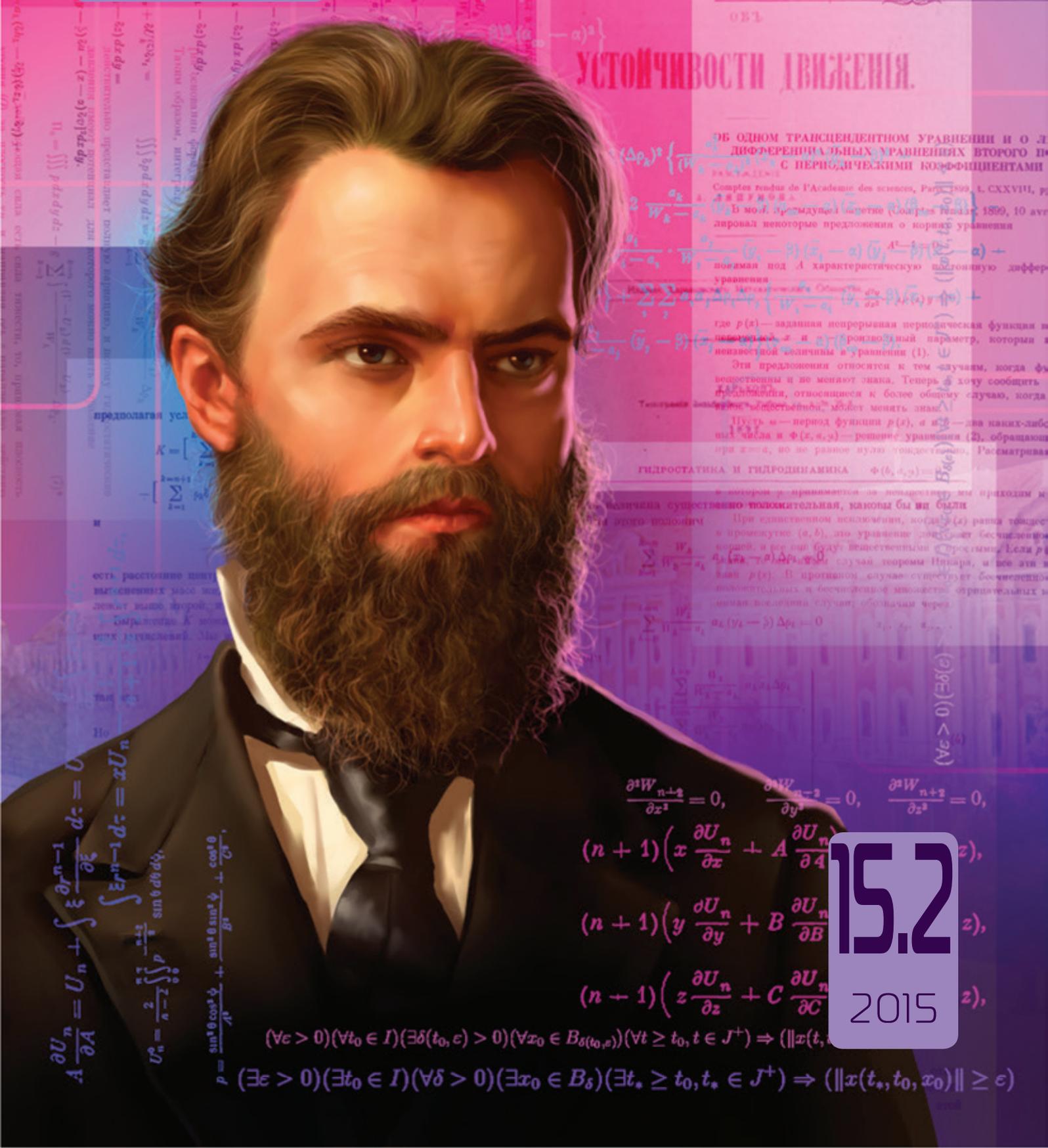
ISSN 2072-0297

СПЕЦВЫПУСК

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ  
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ  
(материалы международной  
научно-практической конференции)

# УЧЁНЫЙ

научный журнал



ОБЩАЯ ЗАДАЧА  
ОБЪ

УСТОЙЧИВОСТИ ДВИЖЕНИЯ.

ОБ ОДНОМ ТРАНСЦЕНДЕНТНОМ УРАВНЕНИИ И О Д.  
ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЯХ ВТОРОГО ПО  
С ПЕРИОДИЧЕСКИМИ КОЭФФИЦИЕНТАМИ

Comptes rendus de l'Academie des sciences, Paris, 1890, t. CXXVIII, p.  
В моей предыдущей заметке (Comptes Rendus, 1890, 10 avr.)  
привел некоторые предложения о корнях уравнения

$$\frac{y_1}{x_1 - \alpha} + \frac{y_2}{x_2 - \alpha} + \dots + \frac{y_n}{x_n - \alpha} = \frac{p(x)}{q(x)}$$

где  $p(x)$  — заданная непрерывная периодическая функция и  
параметр, который  
неизвестной величины в уравнении (1).

Эти предложения относятся к тем случаям, когда функции  
и не меняют знака. Теперь я хочу сообщить  
предложения, относящиеся к более общему случаю, когда  
функции могут менять знак.

Пусть  $\omega$  — период функции  $p(x)$ , а  $\alpha$  — два каких-либо  
числа и  $\Phi(x, \alpha, \omega)$  — решение уравнения (2), обращающееся  
при  $x = \alpha$ , но не равное нулю тождественно. Рассмотрим

ГИДРОСТАТИКА И ГИДРОДИНАМИКА  $\Phi(x, \alpha, \omega) = \frac{B_0(x, \alpha, \omega)}{A_0(x, \alpha, \omega)}$

и в котором  $p$  — периодическая функция, мы приходим к  
величина существенно положительная, каковы бы ни были  
и этого условия

При единственном исключении, когда  $\alpha$  равно тождественно  
промежутку  $(a, b)$ , это уравнение имеет бесчисленное  
много корней, и все они будут вещественными. Если же  
тогда  $\alpha$  не принадлежит промежутку  $(a, b)$ , а все эти  
корни  $p(x)$ . В противном случае существует бесчисленное  
множество положительных и бесчисленное множество отрицательных  
корней, обозначая через

15.2  
2015

$$U_n = U_n + A \frac{\partial U_n}{\partial x} + B \frac{\partial U_n}{\partial y} + C \frac{\partial U_n}{\partial z}$$

$$U_n^0 = \frac{2}{n-2} \int \int \int p \sin^2 \theta \sin^2 \phi \, d\theta \, d\phi \, d\psi$$

$$p = \frac{\sin^2 \theta \cos^2 \phi}{r^2} + \frac{\sin^2 \theta \sin^2 \phi}{r^2} + \frac{\cos^2 \theta}{r^2}$$

$$\frac{\partial^2 W_{n+2}}{\partial x^2} = 0, \quad \frac{\partial^2 W_{n+2}}{\partial y^2} = 0, \quad \frac{\partial^2 W_{n+2}}{\partial z^2} = 0,$$

$$(n+1) \left( x \frac{\partial U_n}{\partial x} + A \frac{\partial U_n}{\partial A} \right) = 0,$$

$$(n+1) \left( y \frac{\partial U_n}{\partial y} + B \frac{\partial U_n}{\partial B} \right) = 0,$$

$$(n+1) \left( z \frac{\partial U_n}{\partial z} + C \frac{\partial U_n}{\partial C} \right) = 0,$$

$$(\forall \epsilon > 0)(\forall t_0 \in I)(\exists \delta(t_0, \epsilon) > 0)(\forall x_0 \in B_{\delta(t_0, \epsilon)})(\forall t \geq t_0, t \in J^+) \Rightarrow (\|x(t, t_0, x_0)\| \geq \epsilon)$$

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 15.2 (95.2) / 2015

**СПЕЦВЫПУСК**

Традиции и инновации в преподавании иностранных языков в контексте современной образовательной парадигмы (материалы международной научно-практической конференции)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, *кандидат географических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кузьмина Виолетта Михайловна, *кандидат исторических наук, кандидат психологических наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Матроскина Татьяна Викторовна, *кандидат экономических наук*

Матусевич Марина Степановна, *кандидат педагогических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенцов Аркадий Эдуардович, *кандидат политических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Титова Елена Ивановна, *кандидат педагогических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, *кандидат химических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Ячинова Светлана Николаевна, *кандидат педагогических наук*

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>.

**Учредитель и издатель:** ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

**Международный редакционный совет:**

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Бурьянов Павел Яковлевич

На обложке изображен Александр Михайлович Ляпунов (1857–1918) — русский математик и механик, академик Петербургской Академии наук.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Тер-Минасова С. Г.</b> Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее.....1	<b>Давыдова И. В.</b> Лингвостилистические особенности заглавий англоязычных и русскоязычных произведений художественной литературы XIX–XXI веков .....23
<b>Абышева Е. М.</b> Лингвострановедческий аспект изучения сказки (на материале фольклорных сказок Пиреней) ... 8	<b>Елисеева Е. Б.</b> Экокультурный фактор в художественных произведениях .....25
<b>Борисова И. О.</b> К вопросу о социокультурной компетентности в изучении и преподавании иностраных языков..... 11	<b>Жеглова О. А.</b> Применение лингвокультурного концепта в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в вузе .....28
<b>Булыгина Ю. В.</b> Современные педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса..... 12	<b>Каранкевич В. В., Мухина Ю. Н.</b> Анималистическая метафора в современном спортивном дискурсе (на материале английского языка) ..... 30
<b>Вожигова Н. В.</b> Применение некоторых современных оценочных средств в преподавании курса «Английский язык в профессиональной сфере» (из опыта работы) .....15	<b>Ковальчук С. С.</b> Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с помощью тандем-метода.....32
<b>Войтик Н. В.</b> О важности внутреннего говорения для иноязычной речевой практики .....18	<b>Кибисова К. Б.</b> Интернет-ресурсы в обучении испанскому языку .....34
<b>Гавриличева Г. П.</b> К вопросу о развитии иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов посредством интерактивных методов обучения .....19	<b>Кропчева Т. В.</b> Реализация иноязычной коммуникативной компетенции на основе языкового материала профессиональной направленности (из опыта работы со студентами направления «Издательское дело») .....35
<b>Глазунова И. А.</b> Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с помощью метода проектов как одного из методов интерактивного обучения иностранному языку во внеязыковом вузе..... 21	<b>Кукарская Г. Н.</b> Профессиональная направленность студентов при обучении английскому языку.....38
	<b>Кукарская Г. Н.</b> Проблемы организации проектной работы при обучении английскому языку (направление «Журналистика») .....39

<b>Лазарева О. П.</b> Современное обучение иностранным языкам с использованием коммуникативного подхода ..... 40	<b>Попова О. А.</b> О методах и технологиях интенсивного обучения иностранному языку как средству мотивации и оптимизации учебного процесса..... 62
<b>Левенкова А. Ю.</b> Семантические, морфологические и синтаксические характеристики терминов возобновляемой энергетики ..... 42	<b>Протасов Т. А.</b> Изменения в понимании фантастического начиная с мифа и фольклора и до современных жанров фантастики ..... 65
<b>Лобанова Е. А.</b> Актуальность использования видеоматериалов при организации учебного процесса на практических занятиях иностранного языка естественнонаучных направлений ..... 45	<b>Рябкова А. В.</b> Синтезирующая роль языка и культуры в формировании коммуникативной среды ..... 67
<b>Масалова С. В.</b> Использование аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку ..... 46	<b>Степанова Ю. В.</b> Цели и задачи обучения чтению аутентичных текстов в современном контексте ..... 69
<b>Мастерских С. В.</b> Активные методы формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции ..... 48	<b>Татосьян М. М.</b> Формирование навыков профессионально-ориентированного межкультурного общения у будущих специалистов индустрии гостеприимства..... 72
<b>Меньш Е. А.</b> Применение технологии Open Space при обучении иностранным языкам в вузе..... 50	<b>Фетисова Л. Ю.</b> Ролевая игра как существенное дидактическое средство обучения иностранным языкам ..... 74
<b>Мороз Н. А.</b> Адекватная передача реалий русской культуры в художественном переводе ..... 53	<b>Чувильская Е. А.</b> Методические указания для обучающихся вузов по усвоению дисциплины «Иностранный язык (немецкий)» ..... 75
<b>Муравьёва Н. Г.</b> Социокультурные проекты как средство формирования социокультурной компетенции студентов вуза ..... 55	<b>Шатохина С. А.</b> О роли и месте чтения в рамках современного образовательного контекста в сфере языкового образования..... 80
<b>Новичкова Л. Н.</b> Полифония как культурологический экскурс в мир английской литературы на уроке иностранного языка и способ изучения англоязычного художественного текста ..... 57	<b>Шилова Л. В.</b> How to Make University English Classes More Interactive..... 82
<b>Пахомова В. М.</b> Сопоставительный анализ концепта друг/friend в английском и русском языках..... 59	<b>Логинова Е. А., Чубарова Л. А.</b> Die Entwicklung der Fremdsprachlich-Kommunikativen Kompetenz Von Studierenden Aufgrund der Deutschen Sprichwörter..... 85



## Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее

Тер-Минасова Светлана Григорьевна, доктор филологических наук, профессор,  
президент факультета иностранных языков и регионоведения  
Московский государственный университет им. М. Ю. Ломоносова

**Аннотация:** Статья посвящена радикальным переменам в сфере преподавания иностранных языков, вынужденным революцией в России конца 20 века. Падение политических барьеров открыло эпоху массового международного общения для россиян.

В этой работе речь идет о новых условиях нашей жизни и работы, о взаимодействии традиций и инноваций, о проблемах и противоречиях, об открытиях и трудностях — с особым вниманием к перспективам развития нашей сферы знания и деятельности.

**Ключевые слова:** преподавание иностранных языков, наследие прошлого, радикальные изменения, реальная коммуникация, новые принципы и методы, перспективы.

### 1. ПРОШЛОЕ

Для того чтобы понять, что нас, преподавателей иностранных языков в России, ждет в будущем, надо сначала посмотреть, что у нас было в прошлом. Каковы традиции нашей профессии в нашей стране? С каким багажом (или грузом?) знаний и умений мы вступаем в эпоху неслыханных технических возможностей всемирного, глобального общения, или коммуникации, — возможностей, которые нельзя реализовать без знания языков. Соответственно, никогда раньше мы не были в центре столь пристального общественного внимания, никогда не были так востребованы наши знания и умения.

Небывалый спрос породил небывалое — по размаху — предложение. В 90-х годах пышным цветом расцвело разного рода шарлатанство («английский за две недели», во сне, в полном погружении и так далее и тому подобное). Лавины учебников из «стран изучаемых языков», бесконечные реформы образования, смены министров и всей вертикали власти в сфере образования, ЕГЭ, Болонья и так далее и тому подобное. Все это мы, перегруженные и недооплаченные, выдержали, выстояли и, с удивительной быстротой «догнав и перегнав Америку» (пользуясь лексикой советских времен), овладели инновационными идеями и методами и чувствуем себя, как говорится, «не хуже других». Кстати, советский лозунг насчет Америки здесь неуместен, поскольку англоязычные страны печально знамениты отсутствием и желанием, и интереса изучать иностранные языки по очень простой причине: они без труда и без затрат, от рождения владеют английским языком, уверенно претендующим на статус глобального.

Итак, что прошлое, какие традиции нам помогают или мешают двигаться дальше, чтобы удовлетворить все растущие запросы нашего родного народа, родной страны?

### Традиции.

Особый острый интерес и более того — любовь! — ко всему иностранному вообще и к языкам в частности. Для страны, географически изолированной, это не типично. Обычно географически изолированными считаются островные культуры, отделенные от остального мира морями-океанами, что в течение многих тысячелетий было трудно преодолимой преградой. Россия, разумеется, не остров, но она (опять уникальность!) изолировалась географически своим евразийством, будучи единственной в мире страной, расположенной одновременно и в Европе, и в Азии, и поэтому для многих — ни в Европе, ни в Азии, а вернее, для европейцев мы азиаты, а для азиатов — европейцы, отсюда и наша «особенная статья», изолирующая нас и от тех, и от других.

Островные культуры, как правило, замыкаются в своей культуре и отгораживаются от всего остального мира и в культурном плане тоже, взяв себя за образец совершенства. Англия и Япония особенно отличились в этом плане. Английский язык отразил острую нелюбовь своего народа ко всему иностранному: слова *foreign* и *foreigner* имеют такие сильные негативные коннотации, что в нейтральных и даже терминологических контекстах заменяются на более позитивное *international: international languages, international students*. И культурная карта мира (продукт всеобщего увлечения межкультурной коммуникацией), представляющая культурные ассоциации и стереотипы разных народов, у англичан удивительно проста: в центре карта Великобритании, а вокруг на всем глобусе повторяется одно слово *foreigners*. Почти по Пушкину: «Нам целый мир чужбина ...».

Россия же дала миру удивительные, уникальные примеры жадного интереса к жизни и языку иностранцев,ходящего в крайних своих проявлениях до игнорирования родного. Разумеется, имеется в виду образованная часть населения. Для 18 века было характерно распространение

немецкого языка, в 19 веке царил французский язык, со второй половины 20 века и до сегодняшнего дня — «триумфальное шествие» английского...

Соответственно, знание иностранного языка в нашей стране всегда ценилось очень высоко как важное серьезное достижение и изучающего чужой язык, и его семьи, как свидетельство определенного общественного статуса, как ключ к заветной двери, за которой спрятан таинственный, незнакомый, но прекрасный мир. Эту особенность национального отношения к иностранному языку важно учитывать при выборе методов и учебных материалов.

Не случайно в начале 90-х годов 20 века, когда в Новой России началась эпоха массового международного общения, хлынувшие к нам учебные курсы, роскошно (по сравнению с нашими советскими) изданные, глянцевые чудеса полиграфии, написанные очень просто, без сложных грамматических терминов (чтобы не отпугнуть потенциальных покупателей — ах, извините, учеников!) после первых восторгов, пошли совсем не так хорошо, как можно было ожидать. Стремление к легкости, занимательности этих учебных материалов, так же как и методов (ролевые игры, песни, сценки), оказалось неприемлемым для взрослых «серьезных» клиентов, которым был остро нужен английский язык — для важных дел. Занимательность, «два прихлопа, три притопа» не соответствовали национальной традиции отношения к изучению иностранного языка как Очень Серьезному Делу.

Итак, первая — вековая — традиция — Любовь к иностранному языку и серьезное до благоговейности отношение к его изучению. Это мы получили от прошлой жизни, так исторически сложилось. Эта «традиция» скорее — некий фон, задник декораций в театре, на фоне которого разворачивается действие — преподавание и изучение иностранных языков — часто драматическое, сопряженное с огромными проблемами и трудностями и заканчивающееся неудачами.

Вторая фоновая «традиция», тоже вековая, а вернее — вечная и общечеловеческая — это психологический барьер. Дело в том, что этот барьер создан самим предметом (the object of studies) — огромным, необъятным миром, и внешним, и внутренним миром человека, где все чужое и чуждое. Страшно. Иностраный язык — это Джунгли, полные опасностей.

Именно поэтому преподавание и изучение иностранного языка — дело очень тонкое. Это не просто сумма фактов, это сложный психологический процесс перехода в чужой и чуждый мир другой культуры, другого менталитета, других представлений и понятий. Учитель всегда в напряжении, никто не может себя чувствовать уверенно в знании своего предмета: естественный человеческий

язык огромен («полностью» им не владеют никакие носители языка), к тому же находится в непрерывном движении и развитии.

Не удивительно, поэтому, психологические барьеры у педагогов вообще, а у учителей иностранных языков в особенности. Профессор Г.А. Китайгородская формулирует эти барьеры следующим образом: «Нежелание меняться, страх перед неудачей, перед неизвестным»<sup>1</sup>.

Вот этот барьер страха перед неудачей, перед ошибкой в чужих языках и культурах и перед никогда до конца, по определению, не известным — очень мощный психологический фактор, который осложняет нашу работу и мешает общению.

Дело усложняется еще и тем, что те же психологические запреты (inhibitions) мешают и тем, кто изучает языки, в той же — а иногда и в большей! — степени.

Ниже следующие традиции мы получили в наследство от советского периода истории нашей страны. Пишу и говорю об этом как продукт этой системы обучения: я родилась в СССР, получила образование (бесплатное) в Московском университете, преподавала и тогда, и теперь там же, прожив в Советском Союзе 50 лет и в новой России более 25.

**Традиции советской системы языкового образования** — по возможности кратко, так как главная тема — «Что у нас в будущем?» все еще впереди.

1. Перфекционизм. Хорошая традиция: основательность, стремление научить всему. «Советское значит отличное». В результате грамматика — во всем великолепии, in full splendour, мы чемпионы по изучению грамматики. Снова — романтический, идеалистический подход: с одинаковым рвением преподавать нужное, целесообразное и редкое, устаревшее во имя «полной картины». Получилось: «Движение все — цель ничто», стремление объять необъятное кончилось крахом: «великие молчальники», наши ученики, за редким исключением, не могли общаться.

Недостатки: строжайшее соблюдение формальных норм в области фонетики и грамматики и заучивание в ущерб беглости, содержанию и коммуникации.

2. Мощная теоретическая база. Известный советский ученый, С.Г. Бархударов, автор школьных учебников русского языка, формулировал необходимость лингвистических основ методики преподавания иностранных языков следующим образом: «Методист языка должен быть одновременно и лингвистом, не только хорошо ориентированным в научной литературе, но и способным самостоятельно анализировать языковые явления и делать из них методические выводы. Методист должен уметь воспринимать и оценивать факты русского языка с точки зрения языкового мышления иностранца, изучающего русский язык»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Г.А. Китайгородская. Инновации в образовании — дань моде или требование времени? Иностранные языки в школе, №2, 2009, с. 3.

<sup>2</sup> Методика преподавания русского языка иностранцам. Под ред. С.Г. Бархударова. М., 1967.

Недостаток: перегруженность более «научными» терминами. На Западе — упрощенно: Simple Tense, чтобы не отпугнуть клиента, у нас всегда было Indefinite, звучит серьезнее, академичнее. У них: Yes-or-No questions. У нас: General questions.

3. Массовое производство. Централизация: один учебник на каждую категорию учащихся, насчитывающую миллионы: обычная, специализированная школа, среднее специальное образование, языковые, неязыковые вузы. Гриф — редкость и очень ценен. Стандарты для каждой категории; средний, однородный ученик и такой же учитель. Общество тоже однородное, оно не расколото, как сейчас, на неравные части, между которыми — финансовая бездна.

4. Однобокость. Обучение только одному умению — чтению. Действительно, в ситуации Железного занавеса иностранный язык не существовал как средство общения: говорить было не с кем, слушать некого, писать — просто опасно, потому что письменный документ был свидетельством общения с иностранцами, что, мягко выражаясь, не поощрялось.

Итак, вся система преподавания иностранного языка сводилась к обучению только одному умению — чтению. Намеренный анти-прагматизм — еще одна общая черта советского языкового образования, пронизывающая все его традиции и вызванная неестественностью ситуации Железного занавеса: отсутствием возможности общения с иностранцами.

5. Учитель — ученик. Отношения: огромная дистанция: всезнающий и всемогущий, очень строгий учитель и ничтожный невежда-ученик, полностью во власти учителя. Эта вековая традиция была усилена в Советском Союзе массовым и стандартизированным производством, а в постсоветское время — конфликтом культур. Для изучения иностранных языков это особенно плохо.

6. Учебные материалы. На уровне средней школы материалы были идеологизированы и создавались советскими авторами, для которых изучаемый язык был иностранным. В высшей школе филологи читали классику, то есть, по определению, устаревшие тексты, так как, для того чтобы стать классическим, художественное произведение должно пройти испытание временем. На первом курсе филологического факультета МГУ мы учили наизусть отрывки из «Давида Копперфильда» Диккенса. Все остальные специалисты, не-филологи, читали тексты по своей специальности, тоже устаревшие из-за Железного занавеса.

## II. НАСТОЯЩЕЕ

### Новое, современное во всем глобализующемся мире.

1. Интенсивное развитие процесса всемирной формализации и унификации образования в целом и языкового, в частности, под влиянием глобализационных процессов.

2. Развитие коммуникативной компетенции. Соизучение языков и культур.

3. Новые информационные технологии. Дистанционное образование.

4. Усиление и упрочение английского языка как средства международного общения в связи с нарастающими процессами глобализации.

5. Изменение статуса учителя не-носителя языка в сторону повышения (лучше знает как различия и особенности обоих языков и культур, так и, соответственно, трудности языковые, культурные, психологические).

### Новое в России.

Все то же, что во всем мире, плюс именно наше новое.

Резкий переход от полной изоляции к возможностям **массового международного общения** в сочетании с технологическим информационным и коммуникативным взрывом на стыке 20 и 21 веков, когда рухнули политические барьеры (Железный занавес) и возникли небывалые возможности общения с помощью компьютеров и Его Величества Интернета, когда, соответственно, был преодолен барьер расстояний (тридевять земель, тридевятое царство совсем рядом, только кнопку нажми) **на первый план выдвинулся языковой барьер, а за ним и культурный**, не менее важный и более опасный: невидимый и вызывающий болезненные, часто агрессивные реакции.

В нашей профессии началась лихорадочная «перестройка» и поиск подходов, методов, теории и практики. Нужно было выработать новые важные принципы, определившие условия овладения иностранным языком как средством международного и межкультурного общения, или коммуникации, поставить новые задачи и решить их в условиях политического и экономического хаоса революции 90-х годов.

Главный стержень, задача и цель современного языкового образования в современной России — подготовка, в первую очередь, специалистов по международному и межкультурному общению, или коммуникации, а уже затем — преподавателей, переводчиков или просто специалистов в любой области науки и производства, способных общаться, иначе говоря, готовых к коммуникации на иностранном языке или языках.

Итак, кратко, изменения в нашей профессии, исторически обусловленные:

1. Возникновение и непрерывный рост частного предпринимательства в связи с переходом к рыночной экономике. Конкуренция частных и государственных школ и вузов.

2. Введение ЕГЭ: усиление роли тестирования и как способа контроля, и как метода обучения.

3. Регулярное обновление федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

4. Лавина учебных материалов и жесткая конкуренция между издательствами, российскими и зарубежными.

5. Возросший интерес к невербальным средствам.

6. Конфликт культур между советским учителем и новым российским учеником.

И, наконец, что у нас впереди? Что надо срочно и интенсивно делать в самом ближайшем будущем?

### 1. Соизучение языка и культуры народа, пользующегося этим языком как средством общения.

Это главное и обязательное условие овладения иностранным языком в современном мире. Принцип этот настолько важен, что на нем следует остановиться подробно.

Язык — **главное** средство общения, но **не единственное**. Успех межкультурной коммуникации зависит от многих факторов (в том числе невербальных), но главное — **от знания культуры** партнеров по общению, без которого нельзя преодолеть культурный барьер, неотделимый от языкового. Термин *культура* в данном контексте означает не набор искусств (живопись, театр, архитектура и тому подобное), он употреблен в антропологическом значении: традиции, образ жизни, верования, идеологию, представления о мире (миро-воззрение), система ценностей и т. п. народа или группы людей, объединенных по социальным, профессиональным и др. признакам.

Таким образом, **соизучение языка и культуры** народа, пользующегося этим языком как средством общения — обязательное условие овладения иностранным языком. Осознав этот важнейший принцип, мы на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ ввели в учебный план нашего факультета для первого набора студентов в 1992 году новую дисциплину «Мир изучаемого языка», отдав ему 1/3 времени, отведенного на иностранные языки, а в 1996 году по, нашей инициативе, Министерство образования РФ заменило специальность «иностранн языки» на новую «лингвистика и межкультурная коммуникация» (приказ № 1309 от 24 июля 1996 г. «О дополнении и частичном изменении Классификатора направлений и специальностей высшего профессионального образования»).

Отсюда: введение новой специальности «**Регионоведение**», переименование нашего факультета иностранных языков МГУ имени М. В. Ломоносова в **факультет иностранных языков и регионоведения** в 2004 году; создание уникальных мультимедийных курсов, сочетающих изучения языка и культуры под общим названием «Страны и народы»: «Англия и англичане», «Италия и итальянцы».

Итак, главное условие овладения иностранным языком как **средством общения** — это **соизучение языка и культуры**. **Без фоновых знаний о мире изучаемого языка нельзя активно пользоваться иностранным языком.**

Это особенно актуально для современной России, которая долгие десятилетия была отрезана от мира «железным занавесом». Сейчас, в эпоху глобальной коммуникации, эта особая актуальность обусловлена следующими причинами:

1) Осознанием наличия **двух** барьеров на пути международного и межкультурного общения: языкового и культурного.

2) Отставанием в развитии обучения **речепроизводству** (говорению, письму), невозможного без знания

как реальной, так и понятийной, или культурной картин мира, поскольку «тропинки» значений иностранных слов ведут в их родной, но для нас иностранный мир.

2. Изучение иностранного языка **должно сочетаться с изучением родного языка и родной культуры**, потому что партнерам по международному общению наши выпускники будут интересны знанием не иностранного мира (они знают свой мир и без нас, но это нужно нам для более полноценного и успешного общения), а родного мира, то есть **мира России**.

Соответственно, в учебном плане факультета с 1992 года для **всех** студентов I курса введен курс «Русский мир», а курс «Русский мир в контексте мировой цивилизации» — для всех студентов II курса. По обоим курсам выпущены учебники и учебные пособия.

Все реформы и преобразования в области преподавания иностранных языков должны строиться на этих принципах, **иначе мы повторим ошибки советской системы, когда все изучали иностранные языки, но не могли на них общаться**. Тогда эти ошибки были вызваны реальными условиями жизни, поскольку международное общение как массовое явление не существовало, а было ограничено небольшой кучкой профессиональных дипломатов, представителей некоторых силовых структур и иностранных корреспондентов. Сейчас, в эпоху расцвета межкультурной коммуникации и «роскоши человеческого общения», предоставляемого научно-техническим прогрессом (мобильные телефоны, Интернет), повторение этих ошибок непростительно.

Этот второй — **важнейший!** — принцип обучения иностранному языку в современных условиях, в отличие от предыдущего, **не получил еще ни всеобщего признания, ни широкого распространения**. Мысль о соизучении — в сопоставительном плане — иностранного языка и культуры с родным языком и культурой с трудом укладывается в сознании преподавателей иностранных языков. Это не удивительно: в течение многих лет были распространены идеи интерференции родного языка и поиска способов ее минимизации (например, метод «полного погружения» и тому подобное). Однако в современных условиях ситуация с изучением и преподаванием иностранных языков существенно изменилась, поскольку на первый план вышла не просто возможность, но и **необходимость международного и межкультурного общения**. Первый принцип — соизучения иностранного языка и культуры — был быстро осознан и интенсивно внедряется как в учебный процесс, так и в учебные материалы разного рода. Дело в том, что знание культуры народа изучаемого языка нужно **нам, нашим** изучающим языки, для того чтобы максимально полно и глубоко понять носителей этого языка, в том числе культурные аллюзии разного рода (имена, даты, топонимы и так далее), и, соответственно, на них реагировать.

Однако, поскольку речь идет о **международном общении, нашим партнерам** нужно от нас **не столько знание их мира** (это нужно **нам** для более эффективной

коммуникации), **сколько знание нашего мира**. Иными словами, иностранцы будут общаться с нами, не для того чтобы узнать от нас о своем мире, а для того чтобы получить информацию о нашем, русском, мире — о мире современной России.

Таким образом, **изучение родного мира — необходимая составляющая преподавания иностранных языков** в современную эпоху.

В подтверждение этой мысли можно привести некоторые иллюстрации.

Сначала — **историческая**, а именно мнение «партера» по межкультурной коммуникации в позапрошлом веке. Ф. Ансело, французский поэт и драматург, побывавший в России в 1826 году в составе французской делегации для участия в коронационных торжествах Николая I писал: «Наша национальная гордость должна быть польщена этой честью, оказываемой нашему языку, литературе и обычаям, но, оценивая эту систему с философской точки зрения, не найдем ли мы в ней грубейших изъянов? ... Конечно, мой друг, я должен признать, что французскому путешественнику приятно обнаружить за семьсот лье от родины манеры, язык и даже шутки Франции. Но за этим ли я ехал в Россию? ...»<sup>1</sup>.

Известное высказывание великого Гете о том, что иностранные языки нужно изучать, для того чтобы лучше понять свой родной, тоже подчеркивает неизбежное и полезное взаимодействие иностранного языка с родным.

В наши дни, в эпоху нарастающей глобализации и усиления позиций глобального — английского — языка и, соответственно, заложенной в нем англо-американской культуры, когда национальным языкам и культурам угрожает если не вытеснение, то, несомненно, нивелирование, народы мира обеспокоены проблемой сохранности и целостности национальной идентичности. Изучение родного мира чрезвычайно важно для решения этой проблемы, особенно в отношении молодого поколения, олицетворяющего будущее любого народа. Как известно, дети и молодежь мира находятся под огромным влиянием Интернета, одного из очень действенных проводников английского языка и особенно англо-американской культуры.

**Современная, государственная поддержка.** В последнее время в нашей стране были приняты важные государственные решения о выдвижении идеи патриотизма в качестве национальной. За предшествующие 20 лет слова *патриот* и *патриотизм* превратились в политические термины с несколько негативной окраской. В начале 90-х гг. 20 в. любовь к Родине стала «немодной», она вытеснялась идеей любви к своей семье.

В федеральном государственном образовательном стандарте **базовые национальные ценности** объявлены основным элементом фундаментального ядра содержания образования. Очень правильно сформулирован статус на-

циональных ценностей: «основной элемент», «фундаментальное ядро». Теперь впереди — воплощение этих слов, этой формулировки в жизнь, в реальность, в национальное образование, то есть в умы и души детей и молодежи.

Наш факультет, как и положено Московскому университету, флагману российского образования, глубоко осознал этот принцип и претворяет его в жизнь с начала 90-х гг. 20 в.: в учебный план для всех студентов, изучающих иностранные языки, ввели курс **«русский мир»** (именно так называемый) — на первом курсе и курс **«русский мир в контексте мировых цивилизаций»** — на втором курсе. Мы первыми в стране начали преподавать регионоведение России в рамках дисциплины *регионоведение*, а когда его неожиданно переименовали в *зарубежное регионоведение*, добились в Минобрнауки открытия новой учебной дисциплины **Регионоведение России** и готовим специалистов со знанием базовых национальных ценностей. Выполняем патриотический долг и испытываем глубокое удовлетворение.

Соответственно, в учебном плане факультета с 1992 г. для **всех** студентов первого курса введен курс «Русский мир», а курс «Русский мир в контексте мировой цивилизации» — для всех студентов второго курса. По обоим курсам выпущены учебники и учебные пособия.

И уже все громче слышны голоса поддержки. Только один пример. В статье Р.П. Мильруда и И.Р. Максимовой «Обучение культуре и культура обучения языку» слову *культура* предшествуют всегда два определения: **своя и иная**. Например, «Обучение культуре в контексте преподавания иностранных языков включает прежде всего информирование учащихся о своей и иной культуре как примерах разнообразия форм коллективного бытия»<sup>2</sup>.

Медленно, но верно пробивает дорогу в сознание и педагогов, и учащихся простая и очень своевременная мысль: в эпоху открытого массового международного и межкультурного общения **изучение иностранных языков и культур должно обязательно основываться на соизучении родной культуры и языка**.

Приведу два недавних свидетельства, вселяющих надежду на успех.

В Гимназии № 1 г. Самары ежегодно проводится Лингвотурнир на знание иностранных языков для школьников города, и я имею честь возглавлять жюри этого конкурса. В феврале 2015 г. я получила следующее письмо от директора этой гимназии:

*«Здравствуйте, дорогая Светлана Григорьевна!*

*Мы последовали Вашему совету и изменили формат Лингвотурнира, включив в него русский язык. В этом году турнир будет внутривузовским, мы проведем апробацию новшеств. Очень надеюсь, что все пройдет хорошо и турнир приобретет новую форму.*

<sup>1</sup> Ансело Ф. Шесть месяцев в России. М., 2001, С. 58.

<sup>2</sup> Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова. Обучение культуре и культура обучения языку. // «Иностранные языки в школе», №5, 2012, С.12.

*Надеюсь, что в следующем году мы с Вами встретимся на обновленном турнире.*

*Всего Вам самого наилучшего!*

*С уважением,*

*Картамышева Л.В.»*

Еще через неделю пришло еще одно письмо от Сэра Родрика Брейтвейта (Sir Rodric Braithwaite), посла Великобритании в России в 1988 – 1992 гг., которому я написала об идее **внести в нашей стране в программы преподавания иностранных языков в качестве обязательного компонента изучение русского языка и культуры, русского мира** как необходимое условие эффективной международной и межкультурной коммуникации. Привожу отрывок из письма политика, историка, автора книг по истории России, в январе 2015 г. участвовавшего в телевизионной программе «Англия в общем и в частности» с Владимиром Познером (Первый канал):

«Это восхитительная идея дать Вашим студентам знания об их собственной стране. Когда я наконец получил в 1988 году возможность свободно общаться с русскими, я был поражен, как мало многие из них знали о своей собственной истории. Конечно, в Советское время история была подавлена и искажена. В Британии люди тоже мало знают свою историю, не говоря уже об истории других народов, и это без всякого оправдания».

(«It's an admirable idea to teach your students about their own country. I was struck when I was at last able to talk freely to Russians in 1988 how ignorant many people were of their own history. Of course history had been distorted and suppressed in the Soviet times. In Britain people are also ignorant of their own history, let alone any one else's; and without any excuse»).

Итак, важнейшая задача **преподавания иностранных языков — воспитание патриота и гражданина родной страны.**

### III. БУДУЩЕЕ

До сих пор речь шла об основополагающих принципах оптимизации преподавания иностранных языков в ближайшем будущем. В числе других **перспектив развития направлений языкового образования** в мире и в нашей стране наиболее продвинутыми являются:

1. Развитие дистанционного, онлайн-образования. Особенно популярным в качестве орудия производства станет, видимо, усовершенствованная модель мобильного телефона.

2. На Круглом Столе, организованном Комитетом по образованию Госдумы РФ для обсуждения причин падения духовно-нравственного уровня среди учащихся средних и высших учебных заведений, речь шла уже о «введении в школах и вузах отдельного предмета «регионоведение»<sup>1</sup>.

«Парламентарии отметили, что именно качественная гуманитарная подготовка в российских вузах должна стать краеугольным камнем духовно-нравственного роста современной молодежи и студенчества»<sup>2</sup>.

3. Оптимизация и формы, и содержания Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ), особенно его устной формы, введенной в 2015 году.

4. Дальнейшее развитие полиглотики как науки на стыке языкознания, педагогики и культурологии.

5. Преодоление разрыва между лингвистическими теориями, с одной стороны, и практикой их преподавания, с другой.

6. Наряду с оптимизацией имеющейся системы преподавания иностранных языков, энергично продвигать и **развивать систему самообучения**, в которой роль преподавателя будет заключаться в том, чтобы **мотивировать и консультировать изучающих иностранный язык самостоятельно.**

7. Перспективным, по-видимому, можно считать направление, построенное на **сочетании преподавания и самообучения**. Используя известную метафору, речь идет о том, чтобы одновременно и «наполнять сосуды» (преподавание) и «зажигать факелы» (стимулировать к самообучению).

8. Для России: изменить отношения между Учителем и Учеником в следующих аспектах:

1) разрешить конфликт культур, вызванный резким переломом уклада, образа жизни, системы ценностей и других компонентов понятия «национальная культура» как следствием очередной российской революции конца прошлого века;

2) изменить вековую российскую традицию абсолютного, непререкаемого превосходства Учителя над Учеником; научиться уважать Ученика, видеть в нем личность, помнить, что изучение иностранного языка психологически чрезвычайно трудный процесс, требующий перехода из своего родного, привычного мира в чужой и страшный мир, отраженный чужим и страшным языком.

Учитель иностранного языка должен сознавать свою роль проводника в этом чужом и поэтому неприятном мире и, главное, помнить:

Не научить Ученика своему предмету — **очень плохо**, но отпугнуть его, внушить отвращение к предмету — **преступно**, потому что потом его уже никто не научит.

Отношения с учащимися нужно строить на **принципах взаимного уважения.**

В качестве основных выводов по вопросам овладения иностранными языками, основанных на моем личном долгом опыте их изучения и преподавания, предлагаю следующие:

1) Практически невозможно выучить иностранный язык «в совершенстве». Впрочем, «в совершенстве»

<sup>1</sup> Тимонин А. В российских школах и вузах может появиться предмет «регионоведение» // Российская газета, 15.03.2013.

<sup>2</sup> Там же.

никто не знает и родной язык. Эта простая мысль поможет преодолеть психологический барьер страха перед ошибкой в чужом языке. Однако, научиться выражать свои мысли и мнения, **общаться** могут все. **Абсолютно неспособных к языкам нет!**

2) Известная метафора: преподавать любой предмет — это зажигать факел и/или наполнять сосуды — в случае преподавания иностранных языков может быть трансформирована в призыв к учителям: **Не гасите факелы! Иначе сосуд никогда никто не заполнит.**

3) **Методика преподавания — больше, чем наука: ошибка губит не ход научных исследований, а целые поколения.**

4) **Главное в преподавании иностранного языка — две любви: любовь к предмету и любовь к ученику.**

5) Два главных принципа, новых для современной России: 1) соизучение языка и мира использующих этот язык в качестве средства общения; 2) **изучение родного языка и культуры** — необходимое условие обучения иностранному языку с целью реального международного общения.

Обучая иностранному языку, нужно воспитывать патриота и гражданина родной страны.

Перейдя от теорий к практике, накопив опыт, наслушавшись жалоб «с мест», ведущие преподаватели факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова решили создать УМК для общего образования. В результате возникла линейка учебников английского языка для 2–11 классов, выпускаемая издательством «Академкнига/Учебник». Готовя ее, мы старались учесть все вышеперечисленные проблемы и достижения.

Начиная со 2 класса, в занимательной форме дается широкая культурная картина мира английского языка. Под культурой, разумеется, понимаются обычаи, тра-

диции, менталитет, видение мира, отраженные в языке и формируемые им. Таким образом, реализуется принцип соизучения языка и культуры.

Наряду с Миром английского языка, в наших учебниках представлены Россия и Русский Мир. Это сочетается с требованием стандартов о фундаментальном ядре содержания образования, одним из главных компонентов которого является формирование базовых национально-культурных ценностей России, хранимых в исторических, культурных и семейных традициях.

В наших учебниках мы знакомим учащихся с культурными и духовными ценностями России параллельно и сопоставительно со странами и народами англоязычного мира. На факультете иностранных языков и регионоведения МГУ этот принцип лег в основу преподавания еще в 1992 г. Тогда многие коллеги воспринимали его как нечто экзотическое и даже чужеродное в методике. Через 20 лет, к нашей радости, он обрел легальный статус в федеральных государственных образовательных стандартах. В наших учебниках наиболее полно реализуется принцип сопоставления Русского Мира со странами и народами англоязычного мира, обоснованный научно и проверенный практикой.

В заключение хочу сказать что-то оптимистическое. Да, трудности, да, сложности, да, перегружены и да, недоплачены. Но самое главное у нас хорошо и правильно. Наша специальность — в центре общественного внимания. Мы нужны, как никогда ранее. Нас не грозит безработица. Созданы и материально-техническая, и научная базы — гораздо более мощные, чем раньше. Мы обсуждаем наши проблемы и стараемся их решить. Мы ответственные, самоотверженные люди, мы любим свою благородную профессию — дарить людям роскошь общения — и верны ей. И мы, конечно, все преодолеем.

#### Литература:

1. Ансело, Ф. Шесть месяцев в России. М., 2001
2. Мильруд, Р.П., Максимова И.Р. Обучение культуре и культура обучения языку // «Иностранные языки в школе», № 5, 2012
3. Тимонин, А. В российских школах и вузах может появиться предмет «регионоведение» // Российская газета. 15.03.2013
4. Методика преподавания русского языка иностранцам. Под ред. С. Г. Бархударова. М., 1967

## Лингвострановедческий аспект изучения сказки (на материале фольклорных сказок Пиреней)

Абышева Евгения Михайловна, кандидат филологических наук, доцент  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** Статья посвящена изучению лингвострановедческого аспекта сказки. Автор приходит к выводу о том, что изучение сказок — обязательное условие для формирования социокультурной компетенции учащихся и студентов.

**Ключевые слова:** сказка, лингвокультурология, социокультурная компетенция.

Сказка как продукт устного народного творчества вобрала в себя все национальные черты своего народа. В ней наиболее полно представлены мировоззрение, ценности культуры; настолько, что некоторые исследователи предлагают начинать изучение процессов межкультурной коммуникации именно со сказки [1, с. 33; 3], поскольку усвоение духовной культуры общества — одно из условий превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей.

В данной статье на примере фольклора такого региона Франции, как Пиренеи, мы попытаемся продемонстрировать, насколько в данных произведениях отражаются специфика эпохи, быта, жизни человека с его идеалами, убеждениями и целеустремлениями.

Материалом нашего исследования послужил сборник сказок Michel Cosem *Contes Traditionnels des Pyrénées* [4], в который вошли 22 сказки. Понимание фольклорных произведений возможно только с учётом этнографического контекста, поэтому сразу оговорим несколько важных моментов.

Собиратель данного сборника, Мишель Козем — ныне здравствующий антрополог, родившийся в 1939 году. Впервые сборник вышел в свет в 1991 году, т. е. вполне вероятно, что автор услышал и записал уже переводы данных сказок на французский язык. Дело в том, что в Пиренеях жили различные народы, говорящие на различных языках. Помимо французского и кастильского, говорили на таких

диалектах как окситанский, гасконский, каталонский. Распространён был также язык басков. Тем не менее, данные исследования показывают, что в сборнике в полной мере сохранены уникальность и самобытность культуры жителей Пиреней, а также отражена связь с мифологией.

Проиллюстрируем данные положения конкретными примерами. В Пиренеях медведя часто рассматривали в качестве предка человека или пра-дикаря, часто его даже наделяли статусом бога. Поэтому сказка *Jean de l'Ours* «Жан-медведь», вошедшая в данный сборник, известна на Пиренеях в различных вариациях.

Домашние животные (лошади, собаки, коровы, кошки, птицы) составляют часть повседневной жизни человека, являются его незаменимыми спутниками и помощниками, что также находит своё отражение и в сказках. Неслучайно в сказке *La Vieille* «Старуха» перед тем как отправить двоих сыновей искать счастья по свету, отец даёт каждому по лошади и по собаке.

Рельеф местности также проявляется в сказках. Так, в выше упомянутой сказке *La Vieille* «Старуха» братья оказываются заточёнными в гроте. Данный тип рельефа как раз характерен для Пиреней.

Типологическая модель анализа русской волшебной сказки, описанная В.Я. Проппом [2, с. 30-32], оказалась приложима и к французской сказке. Приведём в качестве иллюстрации структурно-функциональный сказки *Les trois oranges* «Три апельсина».

1	<p><i>Il était une fois un roi qui était malade; aucun médecin ne l'avait pu guérir. Il s'en allait en déclinant, devenant sec comme une bûche; il avait perdu l'appétit, était plein de fantaisies et, lorsqu'il avait ce qu'il désirait, il ne pouvait pas avaler.</i></p> <p><i>Un forgeron qui faisait le savant alla trouver le roi et lui dit que, pour le guérir, il lui fallait manger trois oranges qui se trouvaient sous la patte de l'ogre.</i></p> <p><i>Je donnerai la moitié de mon royaume, se disait le roi, à celui qui irait me chercher les trois oranges.</i></p>	<p>Начальная ситуация</p> <p>Нарушение равновесия и возникновение недостачи</p>
2	<p><i>Ce roi avait trois fils: l'aîné avait vingt ans, le cadet dix-sept ans, le plus jeune quatorze ans.</i></p> <p>— <i>Moi, j'y veux aller, dit l'aîné.</i></p> <p>— <i>Eh bien! vas-y mon fils.</i></p> <p><i>Le garçon fit ses provisions pour un long voyage et partit fier et content.</i></p> <p><i>À son retour, se disait-il, j'aurai la moitié du royaume de mon père, en attendant l'autre moitié après sa mort.</i></p>	<p>Подвох: старший сын вызывается ликвидировать недостачу, но он ждёт смерти своего отца</p>

3	<p><i>Il s'en alla, loin, loin, loin...</i>  <i>Défaillant de faim et de fatigue, il s'assit auprès d'une fontaine, sortit ses provisions et se mit à manger.</i>  <i>Voilà qu'arrive un homme âgé vêtu de haillons, avec une longue barbe blanche.</i>  <i>— Bonjour, jeune homme, lui dit-il en le saluant; j'ai bien faim; ne pourriez-vous pas me donner un morceau à manger?</i>  <i>— Non pauvre homme, les vivres que je porte sont faits pour un long voyage; je ne sais pas si j'en aurai assez pour moi.</i>  <i>Quand il eut mangé, il se leva et se remit en chemin. Il chemina encore pendant trois jours. Il se perdit dans les montagnes.</i>  <i>À la fin, il revint au château de son père en lui disant qu'il était impossible de trouver l'ogre.</i></p>	<p>Старший сын терпит неудачу, потому что проявляет свою жадность</p>
4	<p><i>Que deviendrai-je? Que ferai-je? se disait le roi.</i>  <i>— J'y veux aller, dit le second fils.</i>  <i>— Eh bien! vas-y mon fils.</i></p>	<p>Недостача не ликвидирована. Средний сын отправляется на поиски</p>
5	<p><i>Il partit, trouva aussi l'homme âgé, se perdit dans la montagne et revint sans les oranges.</i></p>	<p>Средний сын также не смог ликвидировать недостачу</p>
6	<p><i>Que deviendrai-je? Que ferai-je? se disait le roi.</i>  <i>— J'y veux aller, dit le plus jeune fils; je suis sûr de réussir; mes frères ne s'y sont pas bien pris.</i>  <i>— Eh bien! vas-y mon fils. Mais cependant je te trouve bien jeune!</i>  <i>— Ne vous chagrinez pas, je saurai me tirer d'affaires.</i></p>	<p>Младший сын отправляется на поиски. Отец выражает беспокойство</p>
7	<p><i>Il part, s'en va loin, loin, loin...</i>  <i>Lorsqu'il arrive à la fontaine, il trouve, comme ses frères, l'homme âgé qui lui demande à manger.</i></p>	<p>Испытание: младший сын подвергается тому же испытанию, которого не выдержали его братья</p>
8	<p><i>— Tenez, brave homme, asseyez-vous là, mangez; quand il y en a pour un, il y en a pour deux.</i></p>	<p>Герой проявляет щедрость и выдерживает испытание</p>
9	<p><i>Lorsqu'ils eurent bien mangé et bien bu:</i>  <i>— Où allez-vous jeune homme dans ce pays perdu?</i>  <i>— Je vais chercher les trois oranges qui sont sous la patte de l'ogre.</i>  <i>— Il vous faut donc aller derrière cette montagne; là vous trouverez une ferme entourée d'arbres; il y a une femme qui vous enseignera le chemin. Dans ce moment-ci, elle pétrit.</i>  <i>— Merci, je ferai ainsi que vous me le dites.</i></p>	<p>Трудная задача</p>
10	<p><i>Le jeune garçon s'achemine dans la montagne et arrive à la ferme. Il y trouve la femme qui avait achevé de pétrir et balayait le four avec ses mamelles:</i>  <i>— Que faites-vous bonne femme? Vous vous ferez mal, vous vous brûlerez. Tenez, voici ma cravate; mettez-la au bout d'un bâton et avec cela balayez le four.</i>  <i>— Vous avez raison jeune homme; je vous remercie bien de votre bonté. Mais dites-moi ce que vous venez faire dans ce pays perdu?</i>  <i>— Je viens chercher les trois oranges qui sont sous la patte de l'ogre.</i>  <i>— Cela est bien dangereux mais vous avez été si bon pour moi que je veux vous renseigner: vous partirez à minuit et arriverez à quatre heures du matin à la caverne de l'ogre; il sera encore endormi. Vous le trouverez couché sur un lit de feuilles sèches. Il a une épine à la plante du pied droit, et les trois oranges sont dans une poche sous la peau de la plante du pied gauche. Voilà une fiole, vous verserez trois gouttes de ce qu'elle contient dans la bouche de l'ogre, cela le fera dormir plus profondément. Ensuite, avec une main, vous gratterez tout autour de l'épine, pendant que de l'autre vous prendrez les trois oranges. Aussitôt vous fuirez rapidement. S'il se réveille, vous poserez sur le sol, de loin en loin, un de ces petits miroirs de dix écus.</i></p>	<p>Помощник предлагает способ решения трудной задачи</p>
11	<p><i>Le jeune garçon partit à minuit et arriva à quatre heures à la caverne de l'ogre. Il entra mais il fut épouvanté; ses cheveux se dressèrent en entendant retentir les ronflements de l'ogre.</i></p>	<p>Герой получает искомый предмет</p>

	<i>Il avança doucement; l'ogre avait la bouche ouverte; il y versa trois gouttes du contenu de la fiole. Aussitôt l'ogre ronfla plus fort. Alors de la main gauche il lui gratta le pied, et de la main droite il tira les oranges. Mais la poche était étroite, il eut beaucoup de peine à les en sortir. Quand il eut tiré la dernière, il se sauva au grand galop. Il n'avait pas fait cent enjambées que l'ogre se réveilla, vit que les oranges avaient disparu; il sortit de sa caverne en criant, en jurant, vit le jeune garçon qui fuyait et se mit à le poursuivre. Le pauvre s'en aperçut, et, tout en escaladant la montagne, il posa un petit miroir de-ci, de-là.</i>	Антагонист вступает в борьбу
12	<i>Cet ogre se croyait joli; il se regardait dans chaque miroir; le jeune garçon en profita pour fuir à grands pas, si bien qu'il arriva bientôt derrière la montagne, et l'ogre ne sut plus où il était passé.</i>	Герой побеждает антагониста
13	<i>Il y avait huit jours que le jeune garçon manquait. Le roi se désolait, s'accusait de la mort de son fils: — Si je n'avais pas été si barbare, je ne l'aurais pas laissé aller chercher les trois oranges. Je serai la cause de sa mort.</i>	Отец переживает о сыне, который долгое время отсутствует
14	<i>Pendant que le roi se désolait, le jeune homme arriva. — Père! cria-t-il du plus loin qu'il le vit, je vous apporte les trois oranges!</i>	Герой возвращается
15	<i>Vous pensez si le roi fut content, et la reine aussi; mais il n'en fut pas de même des frères qui en étaient jaloux. Au lieu de lui donner la moitié du royaume, le roi le donna tout entier à son jeune fils qui se maria avec la fille d'un autre roi, jolie comme une étoile.</i>	Недостача ликвидируется. Справедливость восстановлена

Таким образом, лингвокогнитивный анализ структурных функций сказок Пиреней показал, что в силу различных причин герой вынужден отправляться на поиски:

— Jean de l'Ours *prit le chemin*. Il avait le *désir de voir le monde*. (Jean de l'Ours);

— Voici qu'un jour ils se présentèrent à lui tous les trois, lui disant qu'ils voulaient *s'en aller de par le monde y chercher fortune*. (La Vieille);

— Alors le plus jeune fils *partit pour trouver les trois oranges* (Les trois oranges).

Герой подвергается разнообразным испытаниям, выдержать которые ему помогают такие качества как:

1) ум, сообразить: *un homme intelligent; il avait assez de l'esprit; sa bonne tête*

2) храбрость, отвага: *un garçon résolu; notre brave homme; un garçon courageux*

3) доброта, щедрость, готовность прийти на помощь: *Tes frères sont en grand péril; il te faut aller voir si tu peux les aider* (La vieille); — *Tenez, brave homme, asseyez-vous là, mangez; quand il y en a pour un, il y en a pour deux* (Les trois oranges).

На основании вышеизложенного, мы можем заключить, что сказки — благоприятная поддержка развития плюралистического видения мира. Работая над воображаемым продуктом иноязычной культуры, обучающийся обнаруживает нечто общее, а также то, что приводит его в недоумение.

#### Литература:

1. Белая, Г.В. Лингвострановедческий и аксиологический аспекты французской фольклорной сказки // Вестник МГУ. 2001. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 2. с. 32–41
2. Пропп, В.Я. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1998. 189 с.
3. Clerc, S. Le conte en classe d'accueil, support de développement des compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.trema.revues.org/126>
4. Cosem Michel Contes Traditionnels des Pyrénées. Milan. 1991. 166 p.

## К вопросу о социокультурной компетентности в изучении и преподавании иностранных языков

Борисова Ирина Оттовна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В статье обозначены ключевые этапы развития методики преподавания французского языка как иностранного. Освещаются вопросы обучения межкультурной коммуникации и формирования социокультурной компетенции студентов. Особое внимание уделено критериям подбора материалов социокультурного характера.

**Ключевые слова:** социокультурная компетентность, компетентностный подход, иностранный язык (французский).

Методика преподавания иностранных языков, в частности, французского, постоянно эволюционирует, в какие-то моменты меняясь радикально, а иногда на уровне уточнений. На протяжении XX века так называемая традиционная методика постепенно уступает место аудио-визуальному структурно-глобальному методу, а с 80-х годов термин «методика» сменяется термином «подход». В это время начинается следующий этап в развитии методической науки, стремящейся быть более рациональной и прагматичной — использование коммуникативного подхода в преподавании иностранных языков. Если раньше основной целью была лингвистическая компетенция, то теперь акцент сместился на компетенцию коммуникативную.

Начало XXI века отмечено появлением Европейской концепции преподавания иностранных языков, призванной служить общей базой для преподавания и изучения иностранных языков, и отражённой в документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». Отныне коммуникация на иностранном языке всё больше относится к профессиональному общению, что требует новых компетенций. Требуется социокультурная адаптация для общения, рабочих поездок, ведения совместных проектов и коллективной деятельности. Эта совместная деятельность находится в центре компетентностного подхода, который придаёт новые направления, дополнительную глубину коммуникативному подходу. Компетентностный подход отвечает также требованиям мобильности студентов [1].

Задача вуза — подготовить специалиста, способного к международному сотрудничеству и мобильности в сферах образования, культуры и науки, коммерции и индустрии.

Следовательно, обучение межкультурной коммуникации должно быть направлено, среди прочего, на выработку «стратегий выживания» — вербальных и невербальных, которые помогут преодолеть блок (например, подать сигнал о своём замешательстве, попросив таким образом помощи; попросить собеседника объяснить что-либо, привести пример). Также изучающий иностранный язык должен сознавать, что критические си-

туации могут повторяться, и попытаться найти причину в каждом конкретном случае, повышая этим уверенность в себе. Главное — дать понять с самого начала обучения, что такие «провалы» в коммуникации абсолютно нормальны при изучении иностранного языка, чтобы обучаемый смог преодолеть смущение в критических ситуациях. Компетентностный подход допускает использование на занятиях родного языка и перевода (особенно на начальном этапе обучения), а ошибки считаются неизбежными.

В плане говорения студенты должны научиться использовать формы и усвоить речевое поведение так, чтобы быть понятыми. В плане понимания — распознавать и правильно интерпретировать поведение и позицию собеседника, будь то жесты, культурные или исторические референции. То есть, говорящий на иностранном языке должен обладать и социокультурной (шире — коммуникативной) компетенцией.

На представление обучающегося о стране изучаемого языка влияют социополитические (отношения между странами), социальные (среда, семья, образовательное учреждение, место работы, СМИ) и индивидуальные факторы (возраст, пол, общие знания о мире, знания и опыт, связанный с данной страной, умственные способности, интерес и мотивация).

Мы должны учитывать следующие факты:

— у обучающегося уже есть определённый образ страны к тому моменту, когда он начинает изучать её язык. Следовательно, урок — только один из факторов, способствующих формированию образа данной страны. Преподаватель имеет в лице обучаемого не *tabula rasa*, следует иметь в виду, что он располагает отрывочными знаниями, обобщениями и стереотипами, предрассудками, возможно личным опытом и т. д.;

— чтобы интерпретировать социокультурные явления страны изучаемого языка, обучаемый будет обращаться к тем категориям и моделям, которые он усвоил в процессе социализации, то есть к моделям, свойственным культуре своей страны.

Один из критических моментов при встрече с другой страной, её языком и культурой — это «культурный шок», разрыв понимания и коммуникации, который застаёт

врасплох изучающего язык. Реакцией может быть отвержение языка и страны, её культуры, усиление имеющихся предрассудков или даже враждебности.

Что касается Франции, примером такого разрыва может служить негативное отношение к тому, что в этой стране не принято платить за девушку во время выхода в свет, а также к введению однополых браков. Самый свежий пример — оправдывающая исламистов реакция части русскоязычной блогосферы на теракт в редакции Charlie Hebdo. Такая реакция объясняется незнанием европейской традиции карикатуры, возникшей в ответ на религиозные войны между католиками и протестантами и насчитывающей, таким образом, уже три столетия. Важно также иметь в виду, что обсуждаемые карикатуры не имеют целью очернить религию или пророка, а высмеять человеческие пороки.

Остановимся подробнее на критериях подбора материалов социокультурного характера. При постановке целей в преподавании социокультурного компонента важен подбор по содержанию, комбинация лингвистических и социокультурных элементов. Это будет информация о жизни, различных институтах, культурных явлениях; детальная информация о каком-либо аспекте. Что касается целей обучаемого, здесь критерии несколько другие — должны учитываться его интересы и потребности. Например, обучаемого может интересовать, каков иностранец в повседневной жизни, чем его культура отличается от нашей, наконец, личные интересы (спорт, сверстники, времяпрепровождение). Потребности же можно разделить на две группы: с одной стороны — умение при необходимости

вступить в коммуникацию и определённый набор знаний для успешного общения с носителем другой культуры, с другой стороны — знания для профессионального общения, как устного, так и письменного. Ещё один критерий касается простоты, с которой социокультурный компонент может быть включён в занятия. Это могут быть предметы, фотографии, простые объяснения. Также социокультурные аспекты должны легко комбинироваться с лингвистическим содержанием (например, различные знаки и объявления могут сочетаться с употреблением модальных глаголов или безличных форм глаголов).

Целям обучения межкультурной коммуникации могут служить песни и фильмы, художественные произведения, пресса и ресурсы Интернет. При этом следует помнить о критериях, упомянутых выше: страноведческая ценность, соответствие интересам учащихся, соответствие их возрастным особенностям и жизненному опыту, соответствие речевому опыту учащихся, доступность с точки зрения языковых средств.

Итак, владение иностранными языками должно способствовать общению и пониманию между народами. В настоящее время при обучении иностранным языкам как никогда важно привлекать внимание к диалогу культур, толерантности и взаимному уважению. Компетентный подход становится одним из ключевых моментов современной образовательной парадигмы. Этот подход рассматривает изучающего иностранный язык прежде всего как активного участника коммуникации, имеющего целью выполнить задачу (не только языкового характера) в определённой сфере и ситуации.

Литература:

1. Сафонова, В. В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования. Сб. науч. трудов/Под ред. В. В. Сафоновой. — М.: Еврошкола, 1998. — с. 27–35.

## Современные педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса

Булыгина Юлия Владимировна, учитель английского языка, руководитель МО  
МАОУ лицей № 34 (г. Тюмень)

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются современные педагогические технологии, способы, приемы и методы обучения иностранному языку в современной школе. Автор приводит примеры по применению некоторых из них. Все технологии и приемы направлены на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и повышение мотивации обучающихся.

**Ключевые слова:** педагогические технологии, коммуникативная компетенция, мотивация, успех.

Профессия «учитель» — нелегкая, но вместе с тем очень интересная. Сам себе режиссер, сценарист, артист. Очень многогранная профессия. ... Ведь от того, как будет спланирован урок, зависит вся система

обучения в целом. Сегодня мы понимаем, что на уроке недостаточно тетрадки, ручки и метода фронтального опроса. Нужно творить, создавать и, самое главное, заинтересовать...! Чтобы ребенок умел общаться на языке, нужно,

чтобы он захотел это делать, мотивировать его, что является главной целью учителя на сегодняшний день. Для формирования иноязычной коммуникативной компетенции у школьников необходимо использовать современные методы и технологии.

Понятие «технология обучения» на сегодняшний день не является общепринятым. С одной стороны, технология обучения — это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, с другой — это наука о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств. Педагогическое мастерство учителя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными образовательными задачами.

Существует множество интересных определений сущности педагогических технологий.

Педагогическая технология — совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть инструментарий педагогического процесса [3, с. 75].

Педагогическая технология — это содержательная техника реализации учебного процесса [1, с. 58].

Понятие «педагогическая технология» шире, чем понятие «методика обучения». Технология отвечает на вопрос — как наилучшим образом достичь целей обучения, управления этим процессом.

Принципы современной педагогической технологии:

— Принцип свободы выбора — необходимо предоставлять ученику право выбора, которое всегда уравнивается осознанной ответственностью за свой выбор.

— Принцип открытости — не только давать знания, но и показывать их границы, сталкивать ученика с проблемами, решения которых лежат за пределами изучаемого курса.

— Принцип деятельности — освоение учениками знаний, умений и навыков преимущественно в форме деятельности.

— Принцип обратной связи — регулярно контролировать процесс обучения с помощью развитой системы приемов обратной связи.

— Принцип эффективности — максимально использовать возможности, знания, интересы самих учащихся с целью повышения результативности и воспитания [4, с. 28].

Существуют различные классификации педагогических технологий. Рассмотрим одну из классификаций, которую предлагает Н. Н. Суртаева:

1. На основе активизации и интенсификации деятельности.

2. На основе эффективности управления и организации учебного процесса.

3. НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА!

4. На основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала.

5. На основе информационно-коммуникационных средств.

6. Авторские педагогические технологии [5, с. 45].

Мы рассмотрим классификацию педагогических технологий на основе личностной ориентации педагогического процесса. Здесь выделяется 4 типа педагогических технологий:

1. Педагогика сотрудничества. 2. Индивидуально-ориентированное обучение. 3. Технологии опережающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности. 4. Игровые технологии [4, с. 41].

Рассмотрим каждый из них.

1. Основные идеи педагогики сотрудничества:

— Обучение ребенка в зоне ближайшего развития; — учение без

принуждения; — идея опережения; — идея свободы выбора; — идея совместной деятельности учеников и учителя; — идея вариативности обучения; — идея самоуважения школьника [4, с. 39].

Педагогика сотрудничества реализует равенство, партнерство в субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание занятия, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

Как целостная технология педагогика сотрудничества пока не воплощена в конкретной модели, не имеет нормативно-исполнительного инструментария; ее идеи вошли почти во все современные педагогические технологии.

Например, задание по английскому языку: написать рецепт блюда. Желательно дать ребенку свободу выбора и предложить варианты: — написать рецепт и сдать на проверку; — составить рецепт с презентацией, картинками и т. д.; — устроить кулинарное шоу; — записать на видео (приготовление блюда).

Реализация идей педагогики сотрудничества: — учение без принуждения; — идея свободы выбора; — идея вариативности обучения; — идея самоуважения школьника.

2. Индивидуально-ориентированное обучение.

Целью данного типа педагогических технологий является развитие учащегося, создание таких условий, чтобы на каждом уроке формировалась учебная деятельность, превращая его в субъекта, заинтересованного в учении, саморазвитии.

Учитель является организатором учебной деятельности, в которой ученик, опираясь на совместные наработки, ведет самостоятельный поиск. Центральная фигура — ученик. Учитель же специально создает ситуацию успеха, сопереживает, поощряет [4, с. 38].

ПРИМЕР: Исходя из английского определения, установить разницу между глаголами make и do, затем соста-

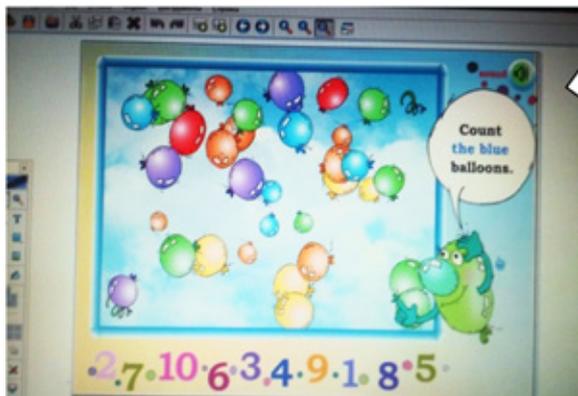


Рис. 1. Игра «Посчитай разноцветные шары»



Рис. 2. Игра «Найди мышку»

вить словосочетания. Как можно дифференцировать это задание? Разбить класс на 2 группы. Первая группа составляет словосочетания со словами, которые имеются на доске; вторая группа берёт словари и составляет дополнительные словосочетания, в результате чего ребята делятся приобретенными знаниями.

Технология опережающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности.

Классическая дидактика ориентирована на обучение от известного к неизвестному: иди, так сказать, вперед, глядя назад. Новая дидактика обосновывает принцип перекрестной деятельности учителя, на линии которой располагаются опережающие задания [5, с. 54].

Сегодня на уроках учитель не выводит тему урока, а дает задания, направляет. К примеру, ребятам нужно отчитать пословицы, ответить на наводящие вопросы. Учитель показывает картинки, наталкивает на тему урока.

Для успешного усвоения материала, объяснение темы у доски также неприемлемо. Например, цель урока: дать грамматический материал «Продолженное время». Традиционно это выглядело бы следующим образом: объяснение у доски, запись. С учетом современных педагогических технологий, в том числе опережающего обучения, изучить грамматический материал можно посредством аудирования, восприятия речи на слух. Учащиеся прослушивают текст, определяют, кто изображен на картинках и сами выводят формулу настоящего продолженного времени. При этом дети мотивированы на результат.

Игровые технологии.

*Игра в современной школе используется:* — в качестве самостоятельных

технологий для освоения понятия, темы, раздела учебного предмета; — как элемент более общей технологии; — в качестве урока или его части [4, с. 46].

В отличие от игр вообще, *педагогическая игра* обладает четкими целями и соответствующими результатами,

которые могут быть обоснованы в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Большое внимание на уроках я уделяю играм на современном оборудовании с помощью программ Mimio и Ebeat. Дети с большим удовольствием усваивают темы с помощью игр. К примеру, посчитать разноцветные шарики (рис. 1: тренировка тем «Цвета», «Числительные»), или найти, где спряталась мышка (рис. 2: тренировка темы «Предлоги места»).

Несомненно, с использованием таких игр, интерес к изучению английского языка повышается, а значит, повышается и мотивация ребят.

Понятие «педагогическая ситуация» также популярно сегодня. Педагогическая ситуация — составная часть педагогического процесса, педагогическая реальность, через которую педагог управляет педагогическим процессом и педагогической системой. Очевидно, если сегодня ребята — моряки, которые ищут послание, а завтра к ним приходит послание из Америки, учебный процесс становится интереснее, и ребята охотно выполняют задания.

Таким образом, эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенции во многом зависит от того, каким образом будет организован учебный процесс занятий по иностранному языку. Применение современных моделей построения урока английского языка значительно способствует оптимизации учебного процесса и его переходу на качественно новый уровень развития.

В заключение, хотелось бы привести слова великого Я.А. Коменского, которые заставляют задуматься каждого учителя о технологиях, методах и формах проведения своего урока: «...Если раньше ученик шел в школу за знаниями, то сегодня знания перестали быть самоцелью. Знать — еще не значит быть готовым эти знания использовать, а без динамики — знания подобны камню, лежащему на пути ручья; образуется запруда, которая со временем порастает зеленью, и вода умирает. Без усилий воли, без личного участия камень, не сдвинуть, воду, не открыть...» [2, с. 132].

Литература:

1. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995. 336 с.
2. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. М.: Педагогика. 1982. 156 с.
3. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций. М.: Юрайт, 1998. 464 с.
4. Специфика педагогического образования в регионах России: материалы второй Всероссийской научно-практической конференции с участием ближнего и дальнего зарубежья. Тюмень, Спб. 2009. 56 с.
5. Суртаева, Н. Н. Нетрадиционные образовательные технологии. Новокузнецк: ИПК, 2003. 72 с.

## Применение некоторых современных оценочных средств в преподавании курса «Английский язык в профессиональной сфере» (из опыта работы)

Вожигова Наталья Викторовна, доцент  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы обучения профессиональной терминологии для решения коммуникативно-речевых задач в сфере профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** фактор мотивации, подбор учебных материалов, профессиональная терминология, профессионально-ориентированное говорение, результативное обучение.

Результативность учебно-познавательной деятельности определяется различными способами контроля, при помощи которых осуществляется обратная связь между студентом и преподавателем. Результаты, полученные при различных способах оценивания, должны быть объективными и надёжными, а именно: процедура оценивания должна быть прозрачна и доступна студентам. Надёжность оценки обеспечивается компетентностью педагога, осуществляющего контроль, чёткостью, последовательностью и однозначностью инструкций, систематичностью, использованием критериев определённых в ООП. Выбор способа контроля зависит от цели, содержания оценивания и наличия ресурсов, обеспечивающих использование данного способа.

Исходя из этапов учебной деятельности, выделяют предварительный контроль (входное отборочное тестирование); текущий (выполнение заданий на занятиях), промежуточный (тематический), итоговый (заключительный, аттестационный, контроль остаточных знаний).

Контроль можно проводить в группах фронтально или индивидуально на практических занятиях, на зачётах, экзаменах. Осуществляется контроль преподавателем, другими студентами (взаимоконтроль) или самим студентом (самоконтроль по ключам).

По способам организации оценочные средства делятся на репродуктивные, продуктивные, активные и интерактивные.

Наиболее широко используемыми являются репродуктивные оценочные средства: контрольная работа, тестирование, коллоквиум, устный экзамен, письменный экзамен.

Продуктивные оценочные средства (средства поисково-аналитического и практического характера) направ-

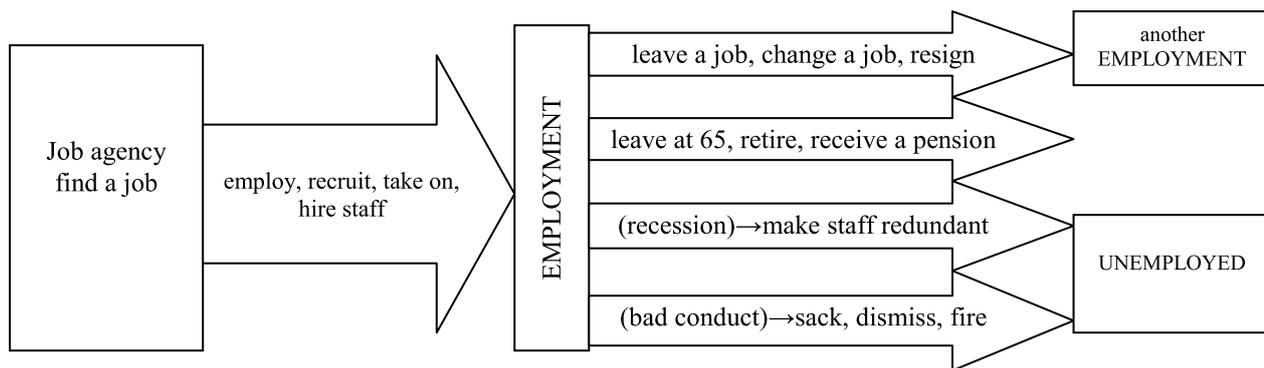
лены на преобразование исходной информации и представления её в виде: реферата, электронной презентации, рецензии, аннотации, эссе, проекта, портфолио, кластера или синквейна.

Активные оценочные средства побуждают к размышлениям, помещая обучающихся в ситуацию действия. К активным оценочным средствам относятся: тренинги, дискуссии, развивающие игры, мозговой штурм (брейн-сторминг), тесты действий, игровые имитационные ситуации.

В настоящее время, при наличии практически у каждого студента современных гаджетов, нецелесообразно задавать переводы текстов — они всегда бывают идеальными, это во-первых. Во-вторых, студенты легко находят ответы на задания учебника в интернете. В-третьих, в группах с невысоким уровнем языка студентам затруднительно строить развёрнутые высказывания по изучаемой теме. Исходя из вышеперечисленного, мы стараемся в большей степени обращаться к таким видам оценочных средств, которые позволяют подать материал сжато, логически выстроить его, показать взаимосвязи, сделать свои выводы, раскрыть связи с будущей профессией. Мы говорим о таких оценочных средствах, как разработка кластеров, составление синквейнов, решение комплексной ситуационной задачи, оформление мини-проектов в командах и т.д., которые мы стараемся применять на занятиях иностранного языка со студентами направления «Экономика» ТюмГУ.

Кластер — опорный конспект по изученной теме, целью которого является получение наибольшего количества взаимодействий. Кластер можно составлять по грамматическим темам, по лексическим взаимодействиям, по темам профессионального характера (см. схему 1).

Схема 1. Кластер на тему «Employment»



В начале изучения очередной темы курса преподаватель объясняет студентам какими компетенциями они должны овладеть в ходе работы над этой темой, какими оценочными средствами будет проверяться уровень овладения данными компетенциями и какое количество баллов можно получить при их оценке. Данную информацию можно представить студентам в виде кластера — форма и графика которого может быть разнообразна (см. схему 2).

Проверить умение студентов интегрировать и резюмировать материал можно при помощи такого оценочного средства, как синквейн. Синквейн в переводе с французского языка означает стихотворение из 5 строк:

1 строка: Тема. (Выражается одним словом существительным: Кто?/Что?);

Например: 1. *Company*

2 строка: Описание темы. (Выражается двумя словами прилагательными: Какой?);      Например: 2. *Manufacturing. Profitable.*

3 строка: Описание действия. (Выражается тремя словами — глаголами: Что делает?); Например: 3. *Produces. Advertises. Sells.*

4 строка: Ваше отношение к данной теме. (Выражается любимыми четырьмя словами);      Например: 4. *Output. Labour. Productivity. Market.*

5 строка: Синоним к 1-ой строке на образном или философском уровне, повторяющий суть темы. (Выражается одним словом).

Например: 5. *Competition.*

В ходе курса «Английский язык в профессиональной сфере» широко применяется такое оценочное средство, как комплексная ситуационная задача (КСЗ). КСЗ представляет собой фрагмент действительности, который содержит профессионально значимую проблему и требования к её решению. Комплексная ситуационная задача содержит:

- Описание ситуации: факты, обстоятельства, характеристика участников.
- Условия — те обстоятельства, которые сопровождают ситуацию.
- Требования — это указания на искомое. Требования формулируются в виде вопроса.

Формы предъявления задачи: словесное описание, изображение (графики, рисунки), видеофрагмент или текст. Приведём пример комплексной ситуационной задачи.

*Ваша компания занимается продажей цветов. Вы сотрудничаете с крупной Голландской цветочной фирмой.*

*Ситуация: Накануне 8 марта представитель Голландской фирмы звонит в ваш офис, чтобы узнать, почему не поступила оплата за большую партию цветов, уже готовых к отправке.*

*Условия: В офисе находится только рядовой менеджер, принятый неделю назад с испытательным сроком (решение не в его компетенции). Директор фирмы в служебной командировке. Бухгалтер на больничном.*

*Требование: Что должен сделать менеджер, чтобы компания не потерпела колоссальные убытки?*

Схема 2. Topic: Factors of Production

Date	Activity	Points	Date	Activity	Points
*	Reading Comprehension	*	*	Listening Vocabulary	*
*	Making questions	*	*	Composing clusters (in pairs)	*
*	Speaking on the topic	*	*	Independent work: Writing a Business report: «...» (200–250 words)	*
Total score:		***			

Выполнение заданий со свободно конструируемым ответом, таких как: комплексная ситуационная задача, деловая игра, ролевая игра, проект, презентация, устный доклад предваряет детальная разработка критериев оценивания в форме шкалы оценивания. Шкала оценивания представляет собой письменные инструкции или разъяснения о действиях или ответах студентов и определяет важные компоненты оцениваемой работы. Студент, после прочтения задания, должен понять какую задачу ему предстоит выполнить и насколько полным должен быть его ответ, чтобы получить максимальный балл. Аналитические шкалы оценивания, (когда оцениваются отдельные части работы с последующим суммированием нескольких оценок для получения общего результата), знакомы нам и широко применяются при оценивании докладов на студенческих научных конференциях, для оценивания умения убеждать собеседника на Олимпиадах по иностранному языку, но при ответах на занятиях, развернутая шкала требований предоставляется студентам далеко не всегда, если не сказать, практически никогда. При завершении ответа студента, преподаватель просто называет количество баллов за ответ, даже порой не объясняя за что снижены баллы. Играет роль в оценивании и субъективный фактор, отношение преподавателя к тому или иному студенту (не редко можно услышать от студента, что преподаватель к нему придирается). Если же перед глазами студента заранее будет подробная шкала требований, он уже сам сможет понять насколько баллов он готов к ответу. Здесь можно

практиковать выставление баллов преподавателем, другими студентами и самим отвечающим, а затем сравнивать их. И, если баллы совпадут, хотя бы в 2–3 случаях, значит ответу студента дана объективная оценка.

В качестве примера приведём шкалу оценивания результатов участников деловой игры «Working conditions» («Условия труда»), разработанной нами для студентов направлений «Управление персоналом» и «Менеджмент». Критерии оценки выведены из цели занятия:

В ходе ДИ проверяются языковые (а) и профессиональные (б) умения и навыки.

Цель занятия:

а) — Проверить степень усвоения студентами профессиональной лексики по разделу «Office»;

— Проверить умение студентов применять разговорные фразы по теме «Negotiations» («Переговоры») в ситуации делового общения (а именно, разрешение конфликтной ситуации в профессиональной деятельности).

б) — Выявить степень сформированности у студентов умения находить возможные способы разрешения конфликтных ситуаций, умения вести переговоры с вышестоящими инстанциями, отстаивая свои требования (группа служащих).

— Выявить степень сформированности умений убеждать, изменять свою точку зрения, умений отказывать, если того требует ситуация, соблюдая при этом правила вежливости и не нарушая норм профессиональной этики (группа топ-менеджеров).

#### Критерии оценки участников деловой игры:

Параметры оценки	2–4 балла	5–7 баллов	8–10 баллов
Знание языкового материала по теме: «Office», «Negotiations». Владение правилами и стратегиями построения устного высказывания для достижения целей профессионального общения.	Употребляет в речи отдельные слова по заданной теме. Строит простые утвердительные предложения.	Говорит фразами. Строит сложносочинённые и сложноподчинённые предложения. Задаёт вопросы. Использует в речи разговорные формулы вежливости и вводные слова.	Оформляет логическое высказывание (монолог). Задаёт вопросы (вступает в диалог) с целью достижения коммуникативной цели. Свободно ориентируется в рамках выбранного речевого поведения.
Умение сформулировать проблему; Найти источники/причины данной проблемы; Предложить пути её решения.	Способен назвать проблему.	Способен сформулировать причины проблемы. Знает традиционные варианты решения проблемы. Предлагает средства и методы для решения типовых проблем.	Способен, исходя из проблемы, сформулировать задачу и проанализировав все плюсы и минусы, найти оригинальные, продуктивные решения проблемы, с учётом интересов вовлечённых в проблему сторон.
Умение проводить переговоры и достигать результата, устраивающего обе стороны.	Умеет озвучить проблему; Согласиться или не согласиться с мнением противоположной стороны.	Умеет отстоять свою точку зрения по проблеме. Пытается использовать типовые фразы, характерные для языка переговоров. Выступает в переговорах на вторых ролях.	Уверенно берёт нить переговоров в свои руки. Начинает разговор. Умело оперирует фразами, характерными для языка переговоров. Уверено убеждает противника в правильности своего решения.

Большой популярностью у студентов пользуется работа в командах, так как каждый может выбрать себе ту часть задания, с которой может лучше справиться.

Мини-проекты — это как раз такие задания, которые выполняются группой из 3–4 человек на одном занятии и требуют от студентов помимо знания фактического материала проявления их творческих способностей. В ходе работы преподаватель выступает модератором, который может направить рассуждения и действия команды в нужное русло, анализирует способы взаимодействия в команде и процент участия каждого её члена в создании проекта.

Литература:

1. Богословский, В. А., Караваева Е. В., Ковтун Е. Н. и др. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе. — М.: Изд-во МГУ, 2007. 148 с.
2. Михайлова, Н. С., Муратова Е. А., Минин М. Г. Разработка фонда оценочных средств в проектировании образовательных программ. Учебное пособие. — Томск: Томский политехнический университет, 2010. 217 с.
3. Переверзев, В. Ю. Технология разработки тестовых заданий: справочное руководство. М.: Е-Медиа, 2005. 265 с.
4. Сайт: <http://www.devyourself.ru/>

## О важности внутреннего говорения для иноязычной речевой практики

Войтик Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В статье рассматривается роль внутренней речи при подготовке к внешней. Определяются ее главная цель и основное свойство, а также функции и характеристики; исследуется практическая значимость внутренней речи для сфер человеческой деятельности.

**Ключевые слова:** Внутреннее говорение, внутренняя речь, внешняя речь, критическое слушание, иноязычная речевая практика.

Говорение «про себя или для себя» или внутренняя речь (далее ВР) представляет собой безмолвный процесс мышления, присущий каждому человеку. ВР не используется для коммуникации, общения, потому что является недоступной для окружающих. Ее можно считать вербальным проявлением мыслей, планов и идей человека.

О внутренней речи писали Ананьев Б. Г. (1946 г.), Выготский Л. С. (1956 г.), Гальперин П. Я. (1961 г.), Леонтьев А. А. (1967 г.) и др. Их исследования позволили идентифицировать данный феномен, а также определить природу и происхождение, цели и атрибуты, назначение и особенности внутреннего изложения для человеческой деятельности, связанный с производством речи, в том числе на иностранном языке.

Так, главной задачей ВР с точки зрения речевой коммуникации является приготовление внешней речи, а ее основным свойством — проявление на основе мышления. Внутренняя речь имеет ряд самостоятельных функций: она дает возможность говорящему или пишущему человеку

Оценивается умение студентов передать материал при помощи рисунков, схем с минимальным количеством текста.

В статье приведены примеры лишь некоторых современных оценочных средств компетенций, важнейшим условием успешной реализации которых является их комплексность и функциональность, предполагающая связь приобретаемых компетенций с конкретными видами и задачами профессиональной деятельности будущих выпускников.

продумывать речь, не раз возвращаться к написанному или сказанному, перестраивать текст или высказывание, взвешивать в него, заменять слова на соответствующие для адекватного выражения мысли, что возможно сделать только во внутреннем повествовании. Таким образом, ВР дает возможность осмысления, понимания и усвоения знаний в любой области.

Характеристики внутренней речи или скрытого проговаривания значительно отличаются от референций внешней акустической речи («речь для других»). Более краткая и лаконичная ВР проявляется частями, отрывками.

Однако она может быть развернутой при планировании или размышлении над какой-то проблемой, решении логической или ситуативной задачи, при внимательном критическом слушании, которое предполагает резюмирование, систематизацию, анализ и оценку услышанной информации, а также при заучивании и запоминании ранее неизвестного сложного материала, например,

иноязычного текста, когда необходимым является расстановка логического ударения и пауз. Затем ВР подается голосом и становится доступной другим людям с помощью звуков, переходит во внешнюю речь. Так, можно сделать вывод о том, что одной из характеристик ВР является стратегическая целенаправленность.

Следует сказать про области использования данного феномена. Внутреннее проговаривание находит применение в передаче информации и выражении собственных мыслей, эмоций и ощущений в различных сферах, таких как управление, образование, юриспруденция, искусство, в средствах массовой информации. Этот список можно продолжать и дальше.

Далее внутренняя речь развивается на основе мышления. О ее роли, звене в речеобразовании говорили Жинкин Н. И. (1964 г.), Ушакова Т. Н. (1979, 1985, 1995 гг.) и др. Соколов А. Н. (1960 г., 1968 г.) писал о внутренней речи при изучении иностранных языков. Следо-

вательно, в иноязычной речевой практике ВР занимает важное и примерно одинаковое место по своей значимости с внешней устной и письменной речью, так как в условиях речевой коммуникации наблюдается их постоянное взаимодействие и взаимопроникновение. Так, например, внешняя устная или письменная речь может быть подготовлена, спланирована, отличаться взвешенностью и обоснованностью, более четкой структурной организацией благодаря внутренней речи. Таким образом, ВР интерпретируется как необходимый атрибут человеческой жизни, имеет свои характеристики и особенности, является не материальной формой внешней речи. С ее помощью происходит развитие каждой личности, так как внутренняя речь позволяет человеку рефлексировать, осмысливать свои собственные действия, а также преодолевать трудности и регулировать поведение, например, при продуцировании публичной речи на иностранном языке.

#### Литература:

1. Верани А. Роль внутренней речи в высших психических процессах // Культурно-историческая психология. — 2010. — № 1. — С. 7–17.
2. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин, 2009. — 448 с.
3. Психология. Учебник для гуманитарных вузов/Под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2001. — с. 237.
4. Психоллингвистика. Учебник для вузов/Под ред. Т. Н. Ушаковой. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 416 с.
5. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. Издательство: ЛКИ, 2007. — 256 с.

## К вопросу о развитии иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов посредством интерактивных методов обучения

Гавриличева Галина Петровна, кандидат филологических наук, доцент  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** Статья посвящена использованию интерактивных методов обучения в развитии профессиональной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений. Автор рассматривает ролевую игру как один из интерактивных методов обучения. Ролевая игра помогает формированию и развитию иноязычной профессиональной компетенции студентов направления «Документоведение и архивоведение».

**Ключевые слова:** Интерактивные методы, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, неязыковые направления, ролевая игра, направление «Документоведение и архивоведение».

В настоящее время в российской образовательной системе используется термин «компетентностный подход», который помогает осуществить взаимодействие высшей школы с миром труда, привести профессиональное образование в соответствие с потребностями рынка труда.

Компетенции — сочетание характеристик, обеспечивающих человеку способность к решению жизненных и профессиональных задач, к личностной и профессиональной самореализации. Одной из целей обучения ино-

странному языку является развитие иноязычной коммуникативной компетенции [5, с. 382].

В соответствии с Европейским проектом TUNING понятие компетенций и навыков включает и практический компонент, т.е. практическое применение знаний в конкретных ситуациях. Здесь можно говорить о самореализации человека в профессиональной деятельности, что очень актуально для современного общества, когда на рынке труда предложение зачастую превышает спрос. Соответственно, чем полнее «набор» профессиональных

компетенций человека, тем в большей степени он готов к решению различных проблем и задач в сфере применения своих профессиональных навыков. О значимости обучения иностранному языку как языку профессионального общения говорят в своих статьях многие ученые и преподаватели-практики. Так, О.А. Попова подчеркивает необходимость «овладения всеми видами речевой деятельности на основе профессиональной лексики, а также навыками делового общения» в связи с программными требованиями нового поколения [3, с. 116].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод об особой значимости профессиональных компетенций для современного специалиста, а также о насущной необходимости их формирования и развития в процессе обучения в вузе. Эта задача решается посредством использования различных методов обучения, в данной статье уделено внимание интерактивным методам обучения, в частности, ролевой игре.

А. Вербицкий интерпретирует сущность понятия «активное обучение» следующим образом: активное обучение знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении [2, с. 96].

Интерактивность означает способность взаимодействовать для всех участников образовательного процесса (преподаватель — студент, преподаватель — группа студентов, работа в парах, в малых группах, презентация индивидуальной или коллективной работы в группе).

Интерактивное обучение представляет собой организацию познавательной деятельности студентов таким образом, чтобы они были максимально вовлечены в процесс познания, имели возможность понимать и рефлексировать, получать новый опыт, обмениваясь всем, что будет доступно в процессе этого обучения.

Когда задействованы интерактивные методы обучения, студент имеет возможность проявить как теоретические знания, так и показать на практике свою деятельностную активность и способность к сотрудничеству. Важно, что студент может компенсировать недостаток знаний такими личностными качествами, как коммуникабельность, деловая активность и хорошая речь.

Применение интерактивных методов является самым эффективным путем обучения, который способствует оптимальному усвоению нового и закреплению старого материала. Становясь субъектами учебного процесса, студентам легче понимать и запоминать ранее изученное. Роль преподавателя — координирующая, направленная на достижение основных целей занятия. Интерактивным обучением необходимо управлять, преподаватель должен своевременно планировать, организовывать, мотивировать, корректировать и контролировать все его стадии, поскольку главным условием продуктивного взаимодействия

студентов является продуктивное взаимодействие преподавателя и студентов. Согласно результатам исследований, игра дает возможность моделировать типичные производственные ситуации, в ходе которых ее участники ведут напряженную умственную работу, коллективно ищут оптимальные решения, используя теоретические знания и собственный практический опыт [1, с. 21], [4, с. 202].

Итак, ролевая игра представляет собой реальную ситуацию из будущей профессиональной деятельности студента, к ней добавляется моделирование проблемы. Признаки ролевой игры: распределение ролей; наличие у всех общей цели; альтернативность решений; наличие управляемого эмоционального напряжения; наличие системы индивидуального (группового) оценивания деятельности. Иногда такая игра может выступать в качестве зачета.

Ролевая игра как метод интерактивного обучения обладает специфическими возможностями: цели игры в большей степени согласуются с практическими потребностями обучающихся; игровая форма готовит к профессиональному общению; игровой компонент способствует большей вовлеченности обучаемых. Для ролевой игры характерно наличие обратной связи, рефлексивные процессы обеспечивают возможность интерпретации, осмысливания полученных результатов. В ролевой игре формируются установки профессиональной деятельности, легче преодолеваются стереотипы, корректируется самооценка. И если традиционные методы предполагают доминирование интеллектуальной сферы, то в игре проявляется вся личность.

Работая со студентами 2-го курса направления «Документоведение и архивоведение», хорошо зарекомендовало себя проведение ролевой игры «Устройство на работу. Собеседование». В процессе игры оценивается навык общения с потенциальным работодателем, а также способность и готовность показать себя конкурентоспособным на рынке труда. Цель: 1) максимально выявить сильные и слабые стороны соискателя на должность; 2) показать себя максимально пригодным и конкурентоспособным для этой должности на рынке труда. До проведения игры возможно проведение опроса студентов с целью выявления деловых и личностных качеств, необходимых для успешной работы офис-менеджера, секретаря, архивариуса, специалиста по работе с персоналом, документоведа. На этом этапе происходит активизация изученной ранее профессионально направленной лексики. Возможно составление таблицы желательных (нежелательных) качеств с обобщением и обоснованием выбора. По результатам опроса можно также предложить студентам письменно составить опросник для проведения собеседования при устройстве на работу на должности всех вышеупомянутых специалистов. Иногда (в случае очень слабой языковой подготовки) вопросы для собеседования могут быть получены в готовом виде. На следующем этапе студенты делятся на малые группы, в каждой из которых распределены роли: работодатель, соискатель на должность, босс, секретарь

офиса, сотрудник отдела кадров. Таким образом, воссоздается атмосфера офиса и соответствующая ситуация из профессионального будущего студентов. Как правило, они с готовностью и большим желанием вовлекаются в эту игру и успешно проходят собеседование в соответствии с заданными ролями и целями. В ходе одного (основного) из этапов игры им необходимо ответить как минимум на 20 вопросов различного содержания. Заканчивается игра оценкой деятельности студентов с комментированием.

Таким образом, завершая статью, можно сделать следующие выводы:

Интерактивные методы обучения — действенные и эффективные способы мотивации студентов неязы-

ковых направлений к изучению иностранных языков. Взаимодействуя друг с другом и с преподавателем, студенты развивают различные иноязычные компетенции, в том числе и профессиональную коммуникативную компетенцию как одну из ключевых. Ролевая игра, представляя интерактивные методы обучения, незаменима при формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов в профессиональной сфере, являясь одним из важнейших средств совершенствования профессиональной подготовки студентов в высшем учебном заведении. Определенные особенности ролевых игр обуславливают их преимущества по сравнению с традиционными методами обучения, формируя предметный и социальный контекст личности будущего специалиста.

Литература:

1. Атаманова, Р. И. Деловая игра: сущность, методика конструирования и проведения. Москва: Высш. шк., 1991. 320 с.
2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высш. шк., 1991. 207 с.
3. Попова, О. А. О профессионально-ориентированном обучении иностранному языку при модульно-рейтинговой системе / О. А. Попова // Инновации в рамках современного образовательного контекста в сфере языкового образования: сб. ст. междунар. науч.-метод. конф. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2014. с. 115—119.
4. Симоненко, Н. Н. Управление образовательными услугами с применением инновационных методов обучения // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2012. № 2. с. 201—206.
5. Шаимова, Г. А. Формирование коммуникативной компетенции посредством метода «ролевая игра» // Молодой ученый. 2012. № 8. с. 382—383.

## Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с помощью метода проектов как одного из методов интерактивного обучения иностранному языку во внеязыковом вузе

Глазунова Ирина Александровна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** Статья посвящается вопросу формирования ключевых коммуникативных компетенций и методу проектов, как одному из интерактивных методов обучения иностранному языку во внеязыковом вузе.

**Ключевые слова:** Компетенция, компетентность, компетентностный подход, интерактивные методы обучения.

Развитие и укрепление международных связей во всех сферах человеческой деятельности, вовлеченность в них все большего числа людей привели к росту роли и значения иноязычного общения. Изменилось и само понимание этого общения в образовании.

Формирование ключевых компетенций обучающихся является одной из важнейших задач, стоящих перед образованием. В связи с этим актуальным становится вопрос компетентностного подхода.

«Компетенция» — это обладание определенными знаниями, умениями, навыками и готовность к эффективной деятельности в конкретной ситуации.

«Компетентность» — это обладание обучаемыми определенной компетенцией и личностное отношение к данной компетенции и предмету деятельности.

Исследователи компетентностного подхода к обучению предлагают несколько классификаций ключевых компетенций. По одной из них (автор А. В. Хуторской), ключевыми образовательными компетенциями являются:

1. Ценностно-смысловая.
2. Общекультурная.
3. Учебно-познавательная.
4. Информационная.
5. Коммуникативная.

6. Социально-трудовая.

7. Личностного совершенствования.

Необходимо отметить, что в основе обучения иностранному языку в большей степени находятся не предметные (хотя они имеют отражение в государственных стандартах), а ключевые компетенции, как более универсальные. Именно они дают возможность для формирования обучаемого как субъекта учебной деятельности и воспитания его как личности.

Данная классификация оказалась наиболее отвечающей требованиям компетентного подхода, так как составлена на основе главных целей образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности обучаемого.

Кроме того необходимо отметить, что изучение иностранных языков должно быть направлено на развитие

— коммуникативной компетенции, включающей речевую компетенцию, т.е. способность эффективно использовать изучаемый язык как средства общения и познавательной деятельности;

— языковую/лингвистическую компетенцию, т.е. овладение языковыми средствами в соответствии с темами и сферами общения и умение оперировать ими в коммуникативных целях;

— социокультурную компетенцию (включающую социолингвистическую), т.е. знания о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка, умения строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике, умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты;

— компенсаторную компетенцию, т.е. умения выходить из положения при дефиците языковых средств в процессе иноязычного общения;

— учебно-познавательную компетенцию — дальнейшее развитие специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать владение иностранным языком и использовать его для продолжения образования и самообразования.

Без сомнения коммуникативная компетенция в широком смысле лежит в основе всей человеческой деятельности. На нынешнем этапе развития информационного общества, с возникновением новых средств коммуникации мы способны по-новому оценить роль и значение коммуникативной компетенции, которая все более становится основой социально-экономического развития общества и интеллектуального развития индивида.

Поэтому в наши дни наряду с целью овладения коммуникативной компетенцией ставится и другая цель, а именно: развитие и воспитание способности к личностному и профессиональному самоопределению, социальной адаптации; формирование активной жизненной позиции гражданина, а также субъекта межкультурного взаимодействия; развитие таких личностных качеств, как культура общения, умение работать в сотрудничестве, в том числе в процессе межкультурного общения;

развитие способности и готовности к самостоятельному изучению иностранного языка, к дальнейшему самообразованию с его помощью в разных областях знания; приобретение опыта творческой деятельности, опыта проектно-исследовательской работы с использованием изучаемого языка, в том числе в русле выбранного профиля.

В условиях перехода от знаниевого подхода в обучении к компетентному, смены ценностных ориентаций преподавателю необходимы новые методы и технологии позволяющие выявить имеющиеся у обучаемого знания, актуализировать их, структурировать учебный материал, учить не просто запоминать и воспроизводить, а применять их на практике.

Следовательно, возникает необходимость соединения процесса овладения прочными основами современных наук с процессом воспитания специалиста готового к познанию и самообразованию. Данные требования к профессиональной подготовке специалиста обусловили поиск наиболее эффективных подходов и методов обучения иностранному языку. Ими являются интерактивные методы, к которым относятся: метод проблемного изложения, дискуссии, метод критического мышления, викторины, деловые и ролевые игры, метод блиц-опроса, анкетирования и другие.

Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» (inter — «взаимный» и «act» — «действовать»). Одной из задач данного метода является создание комфортных условий обучения, при которых студент чувствует свою успешность, что делает продуктивным и сам процесс обучения. Учебный процесс, построенный на использовании интерактивных методов обучения, обеспечивает участие в процессе познания всех студентов группы без исключения. В таких условиях каждый вносит в работу свой индивидуальный вклад.

Интерактивные методы характеризуются активным взаимодействием равных по значимости участников группы, получением и оценкой совместного знания, обязательной обратной связью. Одним из наиболее рассматриваемых в соответствующей литературе является метод проектов.

Основная цель метода проектов — предоставление обучаемым возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Кроме того, они должны владеть определенными интеллектуальными, творческими, коммуникативными умениями. Преподавателю в проекте отводится роль координатора действий, эксперта, источника дополнительной информации.

Таким образом, практика показывает, что обучение по методу проектов позволяет: повысить мотивацию к изучению иностранного языка, опираясь на профессиональное обучение, творчески, осмысленно и критично использовать и углублять знания и навыки, приобретенные в процессе обучения иностранному языку.

Поэтому данный метод широко применяется на практике преподавателями иностранного языка, ведущими занятия у студентов изучающих естественные науки, в том числе и в качестве итоговой работы по языку на втором курсе. Работа над проектом начинается с подготовительного этапа еще в начале учебного года, когда студенты подбирают интересующий их материал профессиональной направленности на иностранном языке. В дальнейшем они занимаются переводом с иностранного языка на русский и написанием аннотации и реферата (чему студенты обучаются дополнительно). Работа сопровождается анализом и отбором информации, возможно, выдвижением гипотез и формулированием выводов. На определенном этапе к работе студента может подключиться и специалист по предмету (генетике, ихтиологии и пр.). Далее преподаватели знакомят студентов с основными требованиями к презентации и готовят их к публичному выступлению. Заключительным этапом работы является выступление студента с презентацией в группе или же на секции иностранного языка ежегодной студенческой научно-прак-

тической конференции, на которой обычно присутствуют и специалисты по предметам. Студент учится отбирать, выделять основную информацию, анализировать её, делать выводы и заключения, публично выступать, отвечать на вопросы, отстаивать свою точку зрения.

Таким образом, необходимо отметить, что при работе по методу проектов достигаются следующие практические цели: студенты обучаются профессиональному иноязычному общению; образовательные цели: расширяется кругозор студентов, повышается их общая культура и культура образования, культура мышления и общения. Метод проектов формирует инициативность, умение взвешивать все обстоятельства, рассчитывать силы, вырабатывать наблюдательность, настойчивость, самостоятельность. Метод проектов влияет на личностное развитие обучающегося.

И, наконец, данный метод позволяет решить основную задачу преподавания иностранного языка в вузе — создание условий, стимулирующих самостоятельную, поисково-творческую деятельность студентов.

#### Литература:

1. Байдурова, Л. А., Шапошникова Т. В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 1.
2. Зинченко, Ю. П., Володарская И. А. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / Ю. П. Зинченко, И. А. Володарская. — М.: Изд-во МГУ, 2007.
3. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2. — № 3.

## Лингвостилистические особенности заглавий англоязычных и русскоязычных произведений художественной литературы XIX–XXI веков

Давыдова Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** Данная статья посвящена исследованию заголовочного комплекса как особого элемента художественного произведения, имеющего свои стилистические особенности. В статье представлены результаты анализа 200 заглавий англоязычных и русскоязычных художественных произведений XIX–XX веков. Стилистические приемы, используемые в заглавиях этих произведений, ранжированы по степени частотности употребления.

**Ключевые слова:** заглавие, стилистический прием, индивидуальный стиль автора.

Полноценное межкультурное взаимодействие представителей разных стран невозможно без знаний о культурном наследии общества и современном состоянии дел в сфере искусства. Помимо живописи, музыки, архитектуры сюда относится, конечно же, и художественная литература. Человечество накопило огромное художественное богатство. Многие художественные произведения узнаваемы уже на уровне заглавия. Заглавие —

один из важнейших элементов смысловой и эстетической организации художественного текста, поэтому выбор заглавия произведения представляет собой ответственную и трудную задачу для автора.

Заглавие является основным компонентом «рамы» (начала и конца текста или его частей). Своеобразие заглавий художественных произведений определяется индивидуальным стилем автора, его замыслом, уровнем

владения языковым материалом, художественным вкусом и т. д. Заглавию отведена особая роль: по нему читатель может получить примерное представление о том, каково будет содержание книги. Изучение заглавия художественного текста как ключевого элемента информационной структуры текста неизбежно связано с рассмотрением проблемы лингвостилистического оформления заглавия.

Активное изучение проблем заглавий текстов началось в XX веке. Еще в 1931 году С. Кржижановский заметил, что «заглавие, поскольку оно в отрыве от единого книжного тела и поскольку оно <...> облегает текст и смысл, вправе выдавать себя за главное книги <...> книга и есть — развернутое до конца заглавие, заглавие же — стянутая до объема двух-трех слов книга» [2, с. 3].

Как справедливо отмечает Ю. М. Лотман, заглавие содержит в себе ... историю порождения текста автором и будущее «поле возможных интерпретаций» читателя [3, с. 122]. Поскольку заглавие расположено над и перед основным корпусом текста, то это позволяет рассматривать его как в составе полного текста, так и в качестве автономной единицы — «самостоятельного сообщения» [4, с. 4].

Проблемами заголовочных комплексов занимались также такие выдающиеся лингвисты, как И. Р. Гальперин, одним из первых рассмотревший текст и его категории наиболее подробно, В. В. Виноградов, отводящий заглавию роль самостоятельной речевой единицы и др.

В настоящей статье представлены основные результаты компаративного изучения лингвостилистических особенностей заголовков англоязычных и русскоязычных художественных произведений XIX—XXI веков, отобранных для анализа с помощью метода сплошной выборки. Общее количество заглавий составляет 200 единиц: 100 русскоязычных и 100 англоязычных.

Период XIX—XX века является весьма значимым для анализа, т. к. именно в этот период появились выдающиеся произведения художественной литературы, которые представляют высокую художественную, нравственную, культурно-историческую ценность. XXI век только начался, но тем интереснее наблюдать тенденции наименования произведений в разных лингвокультурах.

Цель исследования — выявить языковые выразительные средства, используемые русскоязычными и англоязычными авторами в заглавиях произведений художественной литературы.

Фактическим материалом послужили 100 заглавий англоязычных художественных текстов и 100 названий русскоязычных художественных произведений XIX—XXI веков.

Классификация анализируемых заглавий была построена на основе классификации (типологии) заглавий, которую предлагает И. В. Арнольд. Она вычленяет следующие два вида типологии заглавий. Первая строится на основании структурно-грамматических характеристик (слово, словосочетание, сочинительное или подчини-

тельное предложение, инфинитивный и причастный обороты, придаточное предложение и т. д.). Вторая типология основана на характере образности, на типах связи с содержанием произведения [1, с. 53].

Если коснуться истории вопроса эволюции оформления заглавия художественного произведения, то начинать следует с античности. В те времена для зрителя театра достаточно было одного имени в заглавии трагедии, чтобы представить, о чем пойдет речь в спектакле. Например, «Царь Эдип». В средние века и эпоху Возрождения тексты стремились озаглавливать предельно подробно, чтобы дать читателю наиболее полное представление о книге. Для литературы XVII—XVIII веков вообще характерен принцип названия — аннотирование. В XIX же веке дескриптивные заглавия постепенно выходят из моды и используются писателями, как правило, только в стилизациях и пародиях. Сюжетные заглавия сжимаются до одного — двух слов и уже не поясняют текст, а высвечивают кульминационный момент, динамическую «пружину» повествования. Большую роль начинают играть заглавия — антропонимы, особенно широко используемые «романтиками». В XX веке встречаются все без исключения типы заглавий, но в целом наиболее характерными оказываются заглавия с усложненной семантикой — заглавия — символы, аллюзии, метафоры, цитаты. Например, «Красный смех» Л. Андреева.

Степень экспрессивности заглавия определяется авторским выбором соответствующих выразительных средств. Стилизация регулирует выбор языковых средств, снабжающих текст коннотациями, для адекватной передачи содержания.

Имя собственное в качестве заглавий художественных произведений британских авторов XIX века встречается довольно часто. Тогда личность главного героя оказывалась в центре внимания писателя и читательской аудитории: *Oliver Twist*, *David Copperfield* (Ch. Dickens), *Emma* (J. Austen), *Jane Eyre* (Ch. Bronte), *Romola* (G. Eliot). Заглавия-антропонимы представлены в виде «фиксированных» односоставных предложений. Благодаря использованию в заглавии имени собственного, автором достигается реализация значения уникальности заглавия как единого «представителя» текста.

Заголовочные комплексы произведений XX века могут считаться своеобразными законченными произведениями и характеризуются высокой степенью образности, аллюзивности. Что касается степени использования различных художественных приемов, средств образности и красочности в выборе заглавий, то она достаточно высока.

Для выразительности заглавия авторы художественных произведений указанного временного периода активно использовали такие стилистические приемы как аллитерация, аллюзия, антитеза, оксюморон, эпитет, фонетический подхват, фразеологическая деривация. Результаты исследования могут быть представлены в процентном соотношении:

1) аллитерация — 40% в английских произведениях (например, *Pride and Prejudice*, *Sense and Sensibility* (J. Austen), *Prince and Pauper* (M. Twain), *The Last Leaf* (O’Henry), *Great Gatsby* (Frs. Fitzgerald), в русскоязычных произведениях значительно меньше — 5% (например, *Мастер и Маргарита* (М. Булгаков), *Калина Красная* (В. Шукшин);

2) аллюзия — 18% в английских произведениях (например, *The Painted Veil* (S/Maugham), *Hickory-Dickory Dock* (A. Christie), в русскоязычных произведениях намного больше — 25% (например, *Попрыгунья* (А. Чехов), *Рябиновые бусы* (Т. Реброва), *В кругу первом* (А. Солженицын), *Золотой теленок* (И. Ильф, А. Петров), *Трое в Таиланде, не считая собак* (А. Лирник), *13 несчастий Геракла* (Д. Донцова), *Дьявол носит лапти* (Д. Донцова), *Каникулы в Простофилино* (Д. Донцова), *Герой иного времени* (А. Брусникин);

3) антитеза — 14% в английских произведениях (например, *North and South* (Elisabeth Gaskell), 13% в русскоязычных (например, *Война и мир* Л. Толстой), *Преступление и наказание* (Ф. Достоевский), *Волки и овцы* (А. Островский), *Отцы и дети* (И. Тургенев);

4) оксюморон — не найден в английских заглавиях, 18% в русскоязычных произведениях (например, *Живой труп* (Л. Толстой), *Мертвые души* (Н. Гоголь), *Барышня-крестьянка* (А. С. Пушкин), *Горячая любовь снеговика* (Д. Донцова);

5) фонетический подхват встретился в 1 произве-

дении, что составляет 1% для английской литературы — *Scarlet Letter* (Hawthorne, Nathaniel);

6) фразеологическая деривация обнаружена в 16% современных русскоязычных произведений (например, *Белка в колесе фортуны* (Ю. Климова), *Долг платежом опасен* (Д. Донцова), *Белый конь на принце* (Д. Донцова), *Все м сестрам по мозгам* (Д. Донцова);

7) эпитет использован авторами в русскоязычной и англоязычной литературе — 23% и 27% соответственно (например, *Big two-hearted river* (P. Киплинг) — неассоциированный, *The Invisible Man* (Wells), *The Waste Land* (G. Elliot), *The Ecstatic Thief* (Chesteron), *Белая гвардия* (М. Булгаков), *Тихий Дон* (М. Шолохов), *Бешеные деньги* (А. Островский.).

Проведенный анализ показал, что наиболее часто используемым стилистическим приемом в заглавиях англоязычных художественных произведений является аллитерация (40%), которая обладает особенностью более легкого и долговременного запоминания. В русскоязычной художественной литературе авторы наиболее часто задействуют прием аллюзия (25%) как прием, отсылающий читателя к уже известным ему другим произведениям, фольклору, стихотворениям, кинофильмам и т.д. более того, проблема заголовка — одна из актуальных и широко разрабатываемых лингвистических тем: исследователи рассматривают заголовки и в рамках частной проблематики, и включают ее в широкий контекст философии языка.

Литература:

1. Арнольд, И. В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста // Иностранные языки в школе. 1978. № 4. с. 23–31.
2. Кржижановский, С. Д. Поэтика заглавий — М, Никитинские Субботники 1931. 300 с.
3. Лотман, Ю. М. Анализ поэтического текста. Структура стиха. — Л.: Просвещение. 1972. 271 с.
4. Хазагеров, Г. Г. Функции стилистических фигур в газетных заголовках (по материалам «Комсомольской правды»): автореф. дис.... канд. филол. наук. Ростов-н/Д, 1984. 24 с.

## Экокультурный фактор в художественных произведениях

Елисева Елена Борисовна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** *Статья посвящена вопросу исследования экокультурного фактора в художественных произведениях в рамках эколингвистики. Вместе с известными исследователями, автор рассматривает культуру как вторую природу, которая помогает понять связь языка и природы.*

**Ключевые слова:** *эколингвистика, природа, культура, культурный фактор, культурные смыслы.*

Природа является основной и важной составляющей для развития и поддержания жизнедеятельности человека. Вне природы человек не существует, и существовать не может. Человечество всегда имело тесную связь с окружающим миром посредством множественности ка-

налов, что, несомненно, заставило многих ученых исследовать взаимоотношения природы и человека в самых разнообразных аспектах, в том числе в области лингвистики.

В результате в начале XXI века возникло новое научное направление — эколингвистика. Ее основатели М. Хал-

лидей и Е. Хауген полагали, что эколингвистика изучает сферу обитания человека и общества, опосредованную языком и концентрируется на выявлении закономерностей, общих для экологии и языковой системы.

Эйнар Хауген определял эколингвистику как «науку о взаимоотношениях между языком и его окружением, где под окружением языка понимается общество, использующее язык как один из своих кодов. Язык существует только в сознании говорящих и функционирует только при взаимоотношениях с другими говорящими» [10, с. 57].

Необходимо отметить, что профессор Тюменского государственного университета Н. Н. Белозерова среди нескольких факторов в эколингвистике выделяет культурный фактор. Исследователь полагает, что разнообразие языков «является отправной точкой для изучения культурной среды как отдельного языка, так и совокупности языков», а также считает, что «овладении иноязычной культурой происходит через иностранный язык» [4, с. 54].

Некоторые исследователи отождествляют культуру с природой, поскольку «человек — творец культуры и творит он ее в природном мире, раскрывая при этом свой природный потенциал» [3, с. 156]. По мнению Н. Д. Арутюновой, человек окружен «второй природой» или «второй реальностью», которой выступает культура.

Антропоцентрический подход в эколингвистических исследованиях усилил внимание к художественному тексту как к элементу культуры. Культурная информация материализуется в различных семиотических системах, среди которых наиболее важной является языковая система. Язык как орудие вербальной коммуникации является важнейшей частью культуры и все особенности его структуры и функционирования могут считаться проявлениями соответствующего этнического коллектива.

Одно из определений культуры у Ю. М. Лотмана — это коллективная наследственная память, выраженная, прежде всего, в текстах [5, с. 21].

Тексты, обладающие «культурной активностью обнаруживают способность накапливать информацию, т. е. способность памяти. Ныне «Гамлет» — это не только текст Шекспира, но и память обо всех интерпретациях этого произведения и, более того, память о тех вне текста находящихся исторических событиях, с которыми текст Шекспира может вызвать ассоциации» [6, с. 163].

Текст является сложным многоаспектным объектом исследования, допускает множественность подходов к его интерпретации. Мы можем предположить, что для более полного изучения и анализа текста, эколингвистика «решает вопросы, связанные с влиянием человека на природу посредством языка, через понимание культуры, в которой существует общество и ее влияния» [8, с. 122].

Текст, созданный в условиях одной национальной культуры, отражает особенности менталитета, быта народа, его истории, все, что мы выше назвали термином «вторая природа». Для нашего исследования представляется зна-

чимой точка зрения В. В. Сдобникова. Ученый считает, что любой художественный текст характеризуется определенным соотношением компонентов «общечеловеческое» и «национальное». Художественный текст всегда отражает особенности того народа, представителем которого автор является и на языке которого он пишет. Кроме того, писатель может сознательно вводить в свой текст описание природы, элементы национально-культурного колорита, ассоциирующиеся к тому же с определенным временем в жизни народа [9, с. 350].

К словам и словосочетаниям, отражающим культурные доминанты художественного текста, относят лексику, которая обладает экстралингвистическим значением и, вследствие этого, является источником информации о культуре, природных событиях и образе жизни народа, язык которого исследуется.

И. Ю. Марковина и Ю. А. Сорокин разработали классификацию понятий наделенных определенной национально-специфической окраской, соответственно которой к культурным компонентам можно отнести следующие:

1) «традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной культуре системе нормативных требований);

2) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего, ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;

3) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинестический) коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;

4) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

5) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса» [7, с. 77].

Данный подход к изучению художественного текста позволяет выделить, проанализировать и систематизировать национально специфический слой языка, выделить характерные культурные особенности исследуемого произведения и, в свою очередь, исследуемого языкового сообщества.

Культурные элементы текста помогают читателю определить место действия в художественном тексте. Это может быть элемент, включающий описание сельской местности или города, они могут описывать характерные особенности социального статуса героев произведения. Для иллюстрации выше изложенного материала, мы обратились к произведениям романов Бориса Акунина «Особые поручения» и «Азазель» из серии «Приключения Эраста Фандорина».

Б. Акунин в своих романах достаточно часто обращается к национальной специфической лексике, которая помогает автору создать реальную атмосферу жизни царской России и перенести читателя в беспокойные времена дореволюционной России.

Так, автор создает социальный колорит. Рассмотрим пример: «*Гостинчик бы передать лапушке, да околоточный Кулебяко там зверь хищный. Засадит опять, как в прошлый год, пригрозит желтый билет отобрать...*» (отрывок из романа «Особые поручения») [2, с. 97]. Обладательницами желтых билетов были женщины из публичных домов, имеющие очень низкий социальный статус.

Автор также создает временной (исторический) колорит при помощи национально окрашенной лексики. Рассмотрим еще один пример: «*Выгнанный из семинарии за богохульство, из гимназии за драку, из реального училища за кражу, он стал авторитетным налетчиком*» (отрывок из романа «Азазель») [1, с. 179]. Такие лексемы как *реальное училище, гимназия, семинария* погружают читателя в эпоху дореволюционной России и создают особый колорит.

В следующем примере мы обнаруживаем присутствие местного (сельского) колорита. «*Теперь же вот вечерком*

*часок-другой в палисадничке подремлешь и потом хоть всю ночь глаз не смыкай, а занять-то себя и нечем*» [1, с. 209]. Благодаря лексической единице «палисадник», читатель понимает, что действие происходит в сельской местности.

Необходимо отметить, что при использовании в художественном тексте национально специфической лексики, писатель погружает читателя в реальный мир героев художественного текста. Читатель, в свою очередь, выделяет не основное значение лексемы, а ее коннотативную составляющую, которую В.В. Воробьев называет «культурным смыслом». Поэтому мы считаем, что выделение определенного колорита, можно рассматривать в качестве дополнительного значения для исследуемой лексической единицы.

Итак, художественный текст антропоцентричен, поскольку язык позволяет соотнести художественный текст с определенной исторической эпохой, позволяет определить социальным статус героев художественного текста (положение в обществе, уровень образования и т.д.), выражает народность языка (приближает художественный текст к «духу народа», к естественному природному фактору.

#### Литература:

1. Акунин, Б. Азазель. М.: Издатель Захаров, 2003. 301 с.
2. Акунин, Б. Особые поручения. М.: Издатель Захаров, 1999. 295 с.
3. Арутюнова, Н. Д. М: Язык и мир человека. М. Изд-во: «Языки русской культуры». 1999. 896 с.
4. Белозерова, Н.Н., Лабунец Н.В. Эколингвистика: в поисках метода исследования: монография. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2012. 256 с.
5. Лотман, Ю. М. Статьи по семиотике и типологии культуры. Т. 1. Таллин. Изд-во «Александра», 1992. 239 с.
6. Лотман, Ю. М. Семиосфера: Культура и взрыв; Внутри мыслящих миров. СПб: Искусство, 2000. 148 с.
7. Марковина, И. Ю., Сорокин Ю. А. Культура и текст. Введение в лакунологию. М., 2008. 144 с.
8. Пылаева, Е. М. Экодискурс в поэтическом тексте // Экология языка на перекрестке наук: материалы Междун. науч. конф. Ч. 2. Тюмень, Изд-во ТюмГУ. 2012. с. 122–128.
9. Сдобников, В. В. Теория перевода. М.: АСТ: Восток-Запад; Владимир: ВКТ, 2008. 448 с.
10. Haugen, E. The ecology of language. Essays by Einar Haugen. Standford. Standford University Press, 1972. 398с.

## Применение лингвокультурного концепта в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в вузе

Жеглова Ольга Александровна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** Данная статья раскрывает педагогический потенциал лингвокультурных концептов в развитии гуманитарной культуры студентов вуза. Включение лингвокультурного концепта в содержание учебного материала, подобранного с учётом разножанровости источников, способствует расширению концептуальной картины мира, приобщению к ценностям культуры, развитию панорамного видения посредством установления разнообразных связей между концептами из разных областей гуманитарного знания (истории, философии, психологии, педагогики).

**Ключевые слова:** Лингвокультурный концепт, картина мира, интертекстуальность, гуманитарная культура.

В свете современных требований, предъявляемых действующим федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования к выпускнику вуза, в качестве основной задачи высшей школы выступает формирование гражданской идентичности (национальной, общероссийской, общечеловеческой), которая является важнейшим условием развития гражданского общества, укрепления российской государственности, социокультурной модернизации страны [1]. Современное общество нуждается не просто в образованном гражданине, а в целостной духовно развитой личности, которая обладает интуитивным видением и дискурсивным мышлением, системными знаниями о «картине мира», признает иерархию принятых в обществе ценностей, а также имеет сформированные установки, цели, намерения и мотивы, которые в дальнейшем найдут своё воплощение в созидательной творческой деятельности. Речь идёт о личности с высоким уровнем развития гуманитарной культуры.

Мы считаем, что систематизацию учебного материала, предназначенного для развития гуманитарной культуры студентов вуза, в ходе преподавания иностранных языков целесообразно осуществлять, опираясь на изучаемые в цикле гуманитарных дисциплин феномены личности и социокультурных отношений как системообразующие факторы.

В процессе поиска эффективных путей развития гуманитарной культуры студентов вуза, мы обратили внимание на лингвокультурный концепт как основную единицу картины мира, в которой зафиксированы ценности не только отдельной личности, но и целого лингвокультурного сообщества [2]. Концепт, по определению В.А. Масловой, представляет собой ядерные единицы картины мира, обладающие экзистенциальной значимостью как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом [3]. Ю.С. Степанов определяет концепт как «сгусток культуры в сознании человека», первичное культурное образование, выражающее объективное содержание слова, имеющее смысл и нашедшее

воплощение в различных сферах бытия человека: в науке, искусстве, обыденной жизни [4], а сознание характеризуется Х. Блумом, как восприятие мира в категориях и формах родного языка, который соединяет интеллектуальные и духовные качества национального характера в его типичных проявлениях [5].

Особенность отличия лингвокультурного концепта от концепта вообще состоит в выделении в его структуре ценностного компонента.

Лингвокультурный подход предполагает направление движения от культуры к сознанию личности. Включение лингвокультурного концепта в качестве элемента структуры учебного материала, представляющего собой подборку разножанровых и разностилевых текстов (словарные и энциклопедические и научные статьи, метафоры, тексты СМИ, блоги, письма, художественные произведения, картины) будет способствовать расширению концептуальной картины мира обучающихся, а значит формированию панорамного видения сути вещей. В результате тексты, создаваемые обучающимися приобретут ярко выраженную интертекстуальность. Интертекстуальность, термин, введенный в 1967 теоретиком постструктурализма Юлией Кристевой для обозначения общего свойства текстов, выражающегося в наличии между ними связей, благодаря которым тексты (или их части) могут многими разнообразными способами явно или неявно ссылаться друг на друга.

Таким образом, педагогический потенциал лингвокультурного концепта может быть актуализирован за счёт полифункциональной природы концепта. Перед обучаемыми открывается прекрасная возможность для развития и совершенствования творческой интерпретации феноменов культуры, расширения границ картины мира, проявления критичности мышления, тем самым обогащая свой внутренний мир.

Предложенный нами поэтапный алгоритм отбора учебного материала состоял в следующем:

— на начальном этапе обучения в качестве учебного материала использовались тексты, объединённые единой

тематикой, но принадлежащие к различным областям знаний (истории, философии, психологии, педагогике и т.д.) и представляющие собой словарные, энциклопедические, научные статьи;

— на втором этапе основу учебного материала составили тексты средств массовой информации (публикации, интервью, блоги и т.д.), которые имеют отношение к действительности и актуальны с точки зрения временной соотнесённости;

— на заключительном этапе работы с лингвокультурными концептами, учебный материал содержал отрывки из художественных произведений, представленных в виде фольклора, басен, поэм, романов и т.п.

Например, в процессе работы с концептом «личность» обучающиеся изучали философские, лингвистические, исторические словарные и энциклопедические статьи, определяющие концепт «личность», а также психологические теории личности. В ходе работы обучающимся было предложено составить словник, содержащий лексические единицы, позволяющие показать все нюансы и оттенки концепта «личность». Студенты выделяли ключевые понятия, представляли тексты в виде схем и графов, а затем проводили сравнительный анализ, что давало возможность взглянуть на «личность» как на исторический, философский, психологический, педагогический феномен. Учебные материалы были представлены на двух языках: английском и русском. Это побуждало студентов проводить сравнительный анализ не только на феноменологическом, но и языковом уровнях. Задания, направленные на развитие творческой интерпретации вызвали наибольший интерес у обучающихся. Например, использование пиктограмм, с целью создания ассоциативных связей внутри концепта. Одна группа студентов создавала небольшие картинки, в которых были зашифрованы значения слов, связанные с изучаемым концептом. Задача второй группы была разгадать слова и запомнить их. Данный вид заданий позволил обучающимся увидеть, как расширяются рамки восприятия действительности и проследить за ходом мысли друг друга.

В дальнейшей работе над лингвокультурным концептом «личность» были использованы следующие задания:

«прочитайте (прослушайте) текст интервью и определите область интересов данной личности (политика, искусство, наука); составьте психологический профиль идеальной личности; вписывается ли данная личность в ваш профиль; угадайте, опираясь на стилистику языка, набору слов, кому принадлежат данные высказывания». На одном из занятий была организована дискуссия в виде круглого стола. На повестке дня стоял вопрос о достоинстве личности. Иммануил Кант высказался о достоинстве так: «Достоинство — это уважение человека к закону человечности в своем собственном лице». Обучающимся было предложено обсудить вопрос: «от кого или чего следует защищать достоинство личности и можно ли поступить своим достоинством, если да, то при каких обстоятельствах». Некоторые обучающиеся выступали от имени выбранных ими персонажей, но большинство предпочли обсуждать данные вопросы от своего имени. По окончании работы был проведён рефлексивный анализ, в ходе которого обучающиеся рассказали о своих переживаниях и мыслях по работе круглого стола. Студенты говорили друг другу комплименты, а также указывали на ошибки. Следует отметить, что никто не остался равнодушным к затронутым проблемам.

На заключительном этапе работы с концептом «личность» обучающимся было предложено проанализировать произведение Р. Киплинга «Если» в переводе С. Маршака и оригинальную версию («If», by R. Kipling). Данное произведение послужило основой для обсуждения сильных и слабых сторон личности с использованием художественных образов, что ещё больше расширило границы лингвокультурного концепта «личность».

В результате выполнения данных заданий понятийный аппарат учащихся обогатился за счёт знакомства с различными образами текстов из разных областей: психологии, педагогики, философии, художественной литературы, современности, жизненного опыта учащихся. Благодаря интерференции дискурсов, которая представляет собой взаимодействие между коммуникативными установками и социально-культурными контекстами, обучающиеся увидели феномен «личность» с разных ракурсов: исторического, психологического, философского, художественного, личного опыта.

#### Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата/Мин. Обр. Науки, 2012.
2. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании// Филологические науки, 2001. № 1. с. 64 — 72.
3. Маслова, В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2004. 208 с.
4. Степанов, Ю.С. Концепты. Тонкая плёнка цивилизации. М.: Языки славянских культур, 2007. 248 с.
5. Bloom Howard, The Global Brain: The Evolution of Mass Mind from the Big
6. Bang to the 21st Century, 2000 John Wiley & Sons, New York.

## Анималистическая метафора в современном спортивном дискурсе (на материале английского языка)

Каранкевич Валерия Владимировна, старший преподаватель;  
Мухина Юлия Николаевна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются анималистические метафоры в спортивном дискурсе. Особое внимание уделяется метафорическим моделям со сферами-источниками: «лебедь» и «осьминог». Анализ примеров показывает, что анималистические метафоры используются преимущественно для описания психоэмоционального состояния участников спортивного мира.

**Ключевые слова:** спортивный дискурс, метафорические модели, анималистические метафоры.

Анималистическая метафора давно привлекает внимание исследователей (Ю.С. Орехова, Р.А. Карам, А. Дэнги, Н.Ю. Костина, С.О. Кочнова, И.В. Куражова, И.А. Курбанов, О.В. Лаврова, Э.Л. Таукова, С.Р. Тлахатук, Т.В. Хахалкина). Это объясняется тем, что анимализма — как отдельные лексические единицы и как компоненты устойчивых выражений — широко представлены во всех языках мира и относятся к одним из самых древнейших и распространенных.

Анималистическая метафора как объект исследования заслуживает особого внимания, так как подчиняясь нормам языка, она образует специфическую подсистему, внутри которой возникают свои закономерности, требующие специального изучения.

По мнению Т.В. Хахалкиной, анимализма (или зоонимы, зоологическая лексика) — это собственно названия животных в прямом номинативном значении. При этом исследовательница отмечает, что следует отличать зоонимы от зоосемизмов (зооморфизмов), то есть наименований животных, используемых не для первичной номинации, а для характеристики человека или другого явления в переносном значении, возникающему благодаря категории оценки [3, с. 59].

О.В. Лаврова под зоонимами понимает лексико-семантические варианты слов, выступающие в качестве родовых названий животных. Например: bear, fox, wolf, dog, cat. Это же значение имеют слова и словосочетания «зоонимная лексика», «анималистическая лексика», «анимализма» [3, с. 121].

И.А. Курбанов включает в понятие «анимализма» слова и словосочетания, образованные от названий животных [Курбанов, 2000]. Он считает, что наименования животных представляют собой древнейший пласт языка и являются существенным компонентом его словарного состава. По мнению И.А. Курбанова понятие *анимализма* охватывает как зоонимы, так и зооморфизмы (или зоосемизмы) на основе имеющейся между ними генетической связи. При этом он так же разграничивает понятия *зооним* и *зооморфизм*. По его мнению, зоонимы (или зоологическая лексика) — собственно названия животных в прямом номинативном значении. Зоомор-

физмы (зоосемизмы) — названия животных, используемых не для первичной номинации, а для характеристики человека или другого явления в переносном значении [2, с. 156].

Настоящая статья представляет фрагмент проводимого нами исследования, целью которого является выявление структуры и общих закономерностей функционирования метафорической системы русского и английского языка.

Материалом для исследования послужил корпус статей и комментариев спортивной тематики из электронных СМИ на английском языке.

В данной статье мы рассмотрим метафоры, сферами-источниками которых являются *swan* «лебедь» и *octopus* «осьминог».

Англ. *Swan* восходит к нем. «Schwanz-Singer» «певец», вероятно, буквально «the singing bird» — поющая птица.

Этимология фразы «умирающая лебедь» восходит к балетной миниатюре Камиля Сен-Санса. В сфере высокого искусства умирающий лебедь символизирует хрупкость мечты, недолговечность всего идеально-прекрасного, что возникает на мгновение в окружающем мире. Популярность образа умирающего лебедя на утилитарном бытовом уровне подкрепляется существованием различных пародий и известного фразеологического оборота, употребляется шутливо-иронически по поводу чьей-либо вялости, медлительности, расслабленности.

В одном из комментариев, посвященном футболу, подчеркивается как раз красота и грация игрока. Комментатор Дэвид Бэг описывает футболиста Джона Флека как игрока, взмывающего и парящего в воздухе ср:

*And the little striker runs onto Novo's flicked pass on the edge of the Falkirk box but he's brought down by a Bairns defender. Fleck catapulted himself into the air like he was auditioning for The Dying Swan.*

*Нападающий перехватывает передачу мяча от Ново, в зоне штрафной ворот Фалкирк (шотландский футбольный клуб), но его сбивает с ног защитник Бейрнсов. Флек взмывает в воздух так, как будто он проходит прослушивание на роль Умирающего лебедя.*

[здесь и далее перевод наш — В. К., Ю. М.].

При помощи данной метафоры автор с сарказмом и иронией описывает напряженный футбольный матч.

Еще одну лебединую метафору мы находим в комментариях недавних спортивных событий в Бразилии. Сборная Испании, которой прочили победу и которая сметала всех на своем пути, не оправдала ожиданий болельщиков в новом сезоне. По всей видимости, это была лебединая песня сборной Испании.

*Tonight will mark the swan-song for a Spain team that has cantered through international football like a breeze, sweeping up all those who dared stand in their way.*

Сегодня вечером мы ожидаем финальную игру (лебединую песню) Испанской команды, которая ворвалась в международный футбол, как ветер, сметая всех тех, кто осмелился встать у них на пути.

«Лебединая песня» здесь как проявление чего-то необычного, яркого.

Довольно редко в спортивном дискурсе можно встретить метафору с компонентом «octopus» — осьминог.

Англ. «Octopus» этимологически связано с греческим словом «octopous» — eight-footed от «okto» — восемь и «pous» — нога.

Пожалуй, это самое мистическое и загадочное существо, обитающее в морских глубинах. Старинные легенды и предания повествуют об этом морском обитателе и о его невероятных способностях. Его природная способность — менять не только цвет своего тела, но и изгибать свои многочисленные щупальца, дают широкую возможность для метафорического переноса.

Футболист Кирк Бродфут карабкается, как сумасшедший осьминог, видимо, задействовав все свои конечности, чтобы защитить свои ворота.

Высказывание окрашено положительной окраской в сочетании с иронией. *Davis pings an up-and-under into the Celtic box but Kirk Broadfoot is clambering all over Boruc like a demented octopus. The ball ends up in the net but the ref correctly blows for a free-kick to Celtic.*

Дэвис отправляет мяч в зону ворот Сэлтик (шотландский футбольный клуб), но Кирк Бродфут (защитник Сельтов) бесцеремонно расталкивает всех кто направляется к Борусу (вратарь Сельтов) как сумасшедший осьминог. Мяч в сетке, и судья назначает штрафной Сельтам.

#### Литература:

1. Курбанов, И. А. Анализ зоосимволики в русском и английском языках: Дис. ... канд. филол. наук. — М., 2000. — 437 с.
2. Лаврова, О. В. Страноведческий компонент названий животных в аспекте межкультурной коммуникации: Дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2009. — 265 с.
3. Хахалкина, Т. В. Нганасанская зоонимия в становлении и развитии: Дис. ... канд. филол. наук. — М., 2002. — 179 с.

Еще одна футбольная статья повествует о футболисте Райане Шоукроссе, щупальца которого словно опутали соперника в попытке пробраться к воротам.

*Stoke competed still, with Sam Allardyce rightly pointing out that Ryan Shawcross had fouled Carroll on at least six occasions. Shawcross was like an octopus at times, his tentacles slithering around the centre-forward's improbable frame in an attempt to stop him jumping.*

Сток (футбольный клуб) все еще в игре, притом, что Сэм Эллардайс справедливо указывал на то, что Райан Шоукросс нарушил правила по отношению к Кэрролл, по крайней мере, шесть раз. Шоукросс, порой напоминал осьминога, своими скользкими щупальцами, обхватывая массивную фигуру центрального форварда, в попытке остановить его атаку.

Такая метафора заставляет читателя самостоятельно домыслить, закончить создание образа спортсмена, генерируя у адресата яркие эмоции и ассоциации.

Еще один напряженный матч состоялся между Манчестер Юнайтед и Ювентусом. Футболисты Паоло Монтеро и Чиро Феррара наводили ужас на соперников, словно пара «варварских осьминогов».

*Playing against Juventus and the centre-backs Paolo Montero and Ciro Ferrara 15 years ago must have left forwards feeling as if they had been violated by a pair of barbarian octopuses.*

Играя за Ювентус, центральные защитники Паоло Монтеро и Чиро Феррара, еще 15 лет назад, должно быть, оставили нападающим такое ощущение, как если бы они были измучены парой варварских осьминогов.

Таким образом, мы проанализировали метафоры со сферами источниками *swan* «лебедь» и *octopus* «осьминог». Были выявлены следующие анималистические метафорические модели:

1. Спортсмен — это животное
  - 1.1 Спортсмен — это лебедь
  - 1.2. Парящий в воздухе спортсмен — это умирающий лебедь
  - 1.3. Спортсмен — это осьминог

Исследование показало, что анималистические метафоры используются преимущественно для описания психоэмоционального состояния участников спортивного мира (спортсменов, тренеров, болельщиков и т. д.).

## Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с помощью тандем-метода

Ковальчук Светлана Сергеевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** Данная статья посвящена описанию основных принципов тандем — метода, рассматриваются особенности его использования на разных этапах обучения. Анализируются преимущества виртуального общения по сравнению с «живым».

**Ключевые слова:** тандем-метод, международная тандем-сеть, виртуальное общение, коммуникативная компетенция, взаимообучение.

В условиях интенсивного развития современного общества, когда глобализация становится неотъемлемой частью всех сфер человеческой жизни, одним из самых главных требований социума к человеку и каждого человека к самому себе является изучение иностранных языков. При этом знание одного иностранного языка уже считается недостаточным условием для успешного карьерного роста и развития.

В сложившейся ситуации все больше взглядов ученых, педагогов, преподавателей иностранного языка и людей, изучающих иностранный язык, обращается к методам, позволяющим быстрее и качественнее овладеть тем или иным иностранным языком. Одним из таких методов является тандем-метод, который подразумевает непосредственное общение с носителем изучаемого языка.

В методической и педагогической литературе тандем-метод относят к интенсивным методам изучения иностранного языка, поскольку он подразумевает непосредственное погружение в язык в процессе общения с его носителем. Тандем-метод определяется как способ самостоятельного изучения иностранного языка двумя партнерами с различными родными языками, работающими в паре [3, с. 28].

Цель тандема — овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знания.

Важнейшими принципами, раскрывающими сущность тандем — метода, являются принцип обоюдности и принцип автономии. Принцип обоюдности предполагает, что каждый из участников тандема получит одинаковую пользу от общения, что возможно, если обоими партнерами будет затрачено приблизительно одинаковое время и равные усилия на взаимообучение. Принцип личностной автономии основывается на том, что каждый из партнеров самостоятельно несет ответственность в своей части обучения не только за выбор цели, содержания и средств обучения, но и за конечные его результаты.

Тандем-метод появился в конце 60-х годов XX века в Германии в ходе регулярного проведения немецко-французских встреч молодежи. Позднее выделились две ос-

новные формы работы в его рамках — индивидуальная и коллективная, которые при желании могут интегрироваться одна в другую.

Участники индивидуального тандема подбираются Тандем-центрами разных стран на основе специально разработанных опросников, нацеленных на максимальный учет индивидуальных особенностей личности, таких как, возраст, мотивация изучения языка, место работы или учебы, пол, уровень имеющихся знаний, увлечения, предпочтения и т.д. Тандем — центры организуют также первичные личностные контакты между желающими изучать язык таким методом. Партнеры по изучению языка совместно определяют цели, содержание и средства взаимообучения, а также выбирают его стратегию. Одни участники тандема предпочитают овладение языком только в ходе неформального общения при посещении экскурсий, культурных мероприятий, совместного просмотра телепередач и т.д. Другие считают необходимым посещать дополнительно языковые курсы и организовывать занятия регулярного взаимообучения друг друга [4, с. 13–14].

В 1992–1994 годах началась работа по созданию международной тандем — сети в Интернете [3, с. 29]. На данный момент существует множество тандем — центров в различных ВУЗах, а также сайтов в сети Интернет, где организуются все необходимые условия для создания тандем-пар для изучения иностранных языков. Целью тандем — сети является организация виртуального общения, направленного на овладение родным языком тандем — партнера в процессе взаимообучения с помощью Интернета [4, с. 14].

Виртуальное общение представляет собой особую разновидность коммуникации, основам которой следует специально учиться. Несомненно, что виртуальное общение имеет ряд преимуществ по сравнению с «живым». К ним можно отнести такие, как: 1) расширение границ и возможностей общения до всемирных, так как тандем — партнера можно найти практически во всех странах мира; 2) оба партнера в процессе общения находятся в своем привычном жизненном пространстве, удобном для пользования аутентичными материалами и необходимыми источниками информации; 3) общение осуществляется преимущественно в письменной форме (E-mail, Chatting),

что позволяет совершенствовать навыки и умения письменной речи; 4) помимо совершенствования языковых знаний можно узнать много новой информации о личности партнера, его образе мыслей, его представлениях о жизни, о стране изучаемого языка и т.д.; 5) обучение происходит на основе письменных текстов в форме писем и сообщений, которые выступают в функции образца аутентичного текста, с их помощью происходит постепенное знакомство и овладение моделью речевого поведения партнера; 6) в ходе обмена сообщениями происходит совершенствование умения понимать письменный текст, сопровождаемый при необходимости разъяснениями носителя изучаемого языка; 7) исправление ошибок в письмах партнера помогает формировать умения поиска и анализа чужих и своих собственных ошибок при письме [4, с. 14].

Анализируя опыт работы в Интернете с применением тандем-метода, мы приходим к определенным выводам. Участники тандема отмечают, что общение в Интернете путем регулярного обмена электронными письмами позволяет значительно усовершенствовать навыки и умения письменной речи, в частности, овладеть умением писать электронные письма; способствует обогащению словарного запаса, расширению грамматических знаний изучаемого языка, формированию умения поиска и исправления своих и чужих ошибок в тексте; расширяет кругозор и страноведческие знания; способствует совершенствованию навыков в работе с компьютером и Интернетом [4, с. 17].

В процессе обучения в тандеме достигается цель, очень важная для свободного владения иностранным языком, в особенности для тех, кто намерен в дальнейшем пользоваться полученными знаниями на практике. Такой целью является формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителем языка.

Отсутствие коммуникативной компетенции подразумевает неспособность общаться на иностранном языке. Коммуникативная компетенция включает в себя не только лингвистические составляющие, но и психологические, и социальные. И именно изучение языка в тандеме наилучшим образом может способствовать формированию всех компонентов коммуникативной компетенции, а именно следующих: лингвистической компетенции

(в некоторых источниках — грамматической), социолингвистической компетенции, дискурсивной компетенции и социокультурной компетенции. Кроме перечисленных составляющих, некоторые ученые также включают в понятие коммуникативной компетенции такие компоненты, как стратегическая, социальная и компенсаторная компетенции [2, с. 3].

На начальном этапе изучения языка тандем-метод может сыграть ведущую роль в формировании фонетических навыков обучающихся, в постановке произношения и восприятия иностранного языка на слух, в формировании лингвистической компетенции — систематического знания грамматических правил, словарных единиц и фонологии [1].

На более продвинутом этапе изучения языка тандем-метод помогает скорректировать возможные ошибки в изучении языка, сформировать дискурсивную компетенцию — способность построения целостных, связанных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи [1].

В качестве вспомогательного метода при изучении иностранного языка в ВУЗе тандем-метод также оказывает огромное влияние на процесс обучения, поскольку с помощью данного метода восполняются пробелы в составляющих коммуникативной компетенции. Также происходит процесс применения усвоенных знаний на практике.

На любом этапе изучения иностранного языка тандем-метод является эффективным способом формирования социокультурной компетенции — знания культурных особенностей носителя языка, его привычек и традиций, норм поведения и этикета и умения их понимать и использовать в процессе коммуникации, а также социолингвистической компетенции — способности выбирать и использовать подходящие языковые средства в зависимости от ситуации и цели общения [1].

Наличие коммуникативной компетенции у изучающего иностранный язык наиболее полно отражает не только знание иностранного языка, но и способность общаться на иностранном языке, что подразумевает отсутствие затруднений в процессе коммуникации. Именно тандем-метод обладает несомненным преимуществом при необходимости преодоления так называемого «языкового барьера», причем как лингвистической его составляющей, так и социальной, и психологической.

#### Литература:

1. Измайлова, Ю. М. Формирование коммуникативной языковой компетенции и ее компоненты [Электронный ресурс]/Ю. М. Измайлова, Е. М. Пискарева. Саратов: Инс-т развития бизнеса и стратегий. СГТУ, 2010. Режим доступа: [http://rgupenza.ru/mni/content/files/10\\_1\\_Izmajlova, Piskareva. pdf](http://rgupenza.ru/mni/content/files/10_1_Izmajlova, Piskareva. pdf)
2. Кобзева, Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2011. № 3. Т. 2. с. 118–121.
3. Солонцова, Л. П. История методов обучения иностранным языкам. Павлодар: ЭКО, 2009. 104 с.
4. Тамбовкина, Т. Ю. Тандем-метод — один из путей реализации личностно-ориентированного подхода в языковом образовании // Иностр. языки в школе. 2003. № 5. 125 с.

## Интернет-ресурсы в обучении испанскому языку

Кибисова Кристина Борисовна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В данной статье рассматривается актуальность использования Интернет — ресурсов в процессе обучения иностранному языку с целью развития межкультурной и коммуникативной компетенций, а так же насколько важно осуществлять грамотный подбор подобного материала.

**Ключевые слова:** Интернет-ресурсы, аутентичные материалы, языковая компетенция, коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция

Изучение иностранного языка не возможно без погружения в реалии стран изучаемого языка. Стремительное развитие международных отношений в разных сферах деятельности предъявляет высокие требования к современному специалисту. Сегодня недостаточно владения иностранным языком, необходимы глубокие знания специфики стран изучаемого языка, большого объема неязыковой информации, которая обеспечивает полное взаимопонимание с носителями языка. Следовательно, при обучении иностранному языку главной целью должно стать формирование межкультурной и коммуникативной компетенций.

Грамотный подбор материала при обучении иностранному языку способствует развитию необходимых компетенций, повышению мотивации, стремлению к самостоятельному поиску дополнительной информации. Уникальную возможность и для преподавателя, и для изучающего язык дает Интернет, с помощью которого можно погрузиться в естественную языковую среду, общаясь с носителями языка, работая с аутентичными текстовыми, аудио и визуальными материалами. Тем не менее, Интернет является лишь вспомогательным элементом, и при подборе Интернет — ресурсов важно осознавать, что фактическая информация, представленная на некоторых сайтах, не всегда является достоверной, встречаются орфографические, лексические и грамматические ошибки, следовательно, от обучающихся требуется развитие специальных навыков — наблюдательности, умения распознавать и критически анализировать языковой материал. От избытка информации и возможностей, предлагаемых Интернетом, обучающийся может «перегореть», поэтому основная задача преподавателя — аккуратно направить, дать рекомендации по использованию определенных сайтов, пока обучающийся не научился грамотно выбирать Интернет-ресурсы в процессе самостоятельного овладения языком.

Например, для начинающих изучать испанский язык может быть полезен сайт <http://www.digitaldialects.com/>, который способствует пополнению и усвоению новых лексических единиц в игровой, интерактивной форме, их правописанию и произношению.

На начальном этапе обучения определенные трудности вызывает спряжение испанских глаголов, на сайте <http://lingoex.com> обучающийся имеет возможность освоить все временные формы глагола.

Интерактивный справочник по грамматике испанского языка для начинающих <http://www.spanishgrammarguide.com>.

На сайте <http://www.aprenderespanol.org> каждый найдет материал на усвоение лексики и грамматики испанского языка в соответствии со своим уровнем, а так же рассказы, некоторые из которых имеют звуковое сопровождение, видеоматериал разной сложности.

Для более глубокого изучения испанского языка <http://www.auladiez.com/>, здесь можно найти большое количество аутентичных текстов разной сложности и задания к ним, коммуникативные упражнения, объяснение грамматического материала, задания для подготовки к экзаменам DELE.

Сайт <http://formespa.rediris.es> поможет разнообразить процесс обучения, т. к. предлагает изучение языка на базе песен на испанском языке, презентации на разные темы на испанском языке, дидактические материалы с использованием аудио и видео ресурсов.

Испанскими преподавателями был разработан сайт <http://www.videoele.com> богатый аудиовизуальными материалами для совершенствования коммуникативной компетенции. Материал поделен на уровни и представлен в виде видеороликов длительностью 3–6 минут. Предлагаются задания перед просмотром и после.

Для более продвинутых и нежелающих останавливаться на достигнутом уровне будет интересен сайт Испанской королевской академии <http://www.rae.es/>, здесь можно найти толкование любого слова на испанском языке и его употребление в разных сферах, а также <http://www.rtve.es> — интернет — телевидение — от новостной информации (текстовой и видео) до просмотра сериалов, художественных и документальных фильмов, разнообразных ток-шоу.

Таким образом, использование вполне доступных Интернет-ресурсов способствует:

- пополнению словарного запаса активной лексикой современного испанского языка;
- формированию языковой компетенции на основе аутентичного материала;
- применению лингвострановедческого компонента в процессе обучения;
- повышению мотивации к изучению испанского языка;

— обеспечению индивидуального подхода к каждому обучаемому;

— проведению занятий на более высоком уровне, применяя наглядность, схемы грамматических конструкций, разнообразные методы активного обучения, внедряя в большей степени межпредметную интеграцию.

Интернет-ресурсы могут быть использованы на всех этапах обучения:

— объяснение нового грамматического материала, введение новых лексических единиц, обеспечивая занятие визуальной информацией (таблицы, схемы и т. д.);

— закрепление пройденного материала, так как содержит интерактивный демонстрационный материал (интерактивные упражнения на разные виды деятельности...);

— осуществление контроля полученных знаний (тестирование on-line...);

— выполнение самостоятельной работы (поиск необходимой информации, подготовка докладов, написание эссе, разработка презентаций, проектов...).

Литература:

1. Подопригорова, Л. А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 2003. — № 5. — 25–31 с.
2. Полат, Е. С. Интернет на уроках иностранного языка. // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 3. — 54–59 с.

## Реализация иноязычной коммуникативной компетенции на основе языкового материала профессиональной направленности (из опыта работы со студентами направления «Издательское дело»)

Кропчева Тамара Васильевна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

***Аннотация:** В данной статье обосновывается важность изучения иностранных языков студентами университета — будущими конкурентно-способными специалистами. Автор описывает эффективные методические способы формирования языковой и межкультурной компетенций студентов на основе языкового материала профессиональной направленности.*

***Ключевые слова:** профессиональное общение, конкурентно-способный специалист, мотивация, учебная ситуация, учебное пособие, новые технологии.*

В рамках расширения международных связей необходимо конкретизировать цели обучения студентов иностранному языку, необходимому для подготовки специалистов, способных реализовывать свои профессиональные навыки в сфере производства и при контактах с зарубежными коллегами. Необходимо применять современные технологии обучения иностранному языку в профессиональной сфере, готовить будущих молодых специалистов быть конкурентно способными на рынке занятости. В соответствии с рабочей программой в Тюменском Государственном университете для обучения студентов направ-

Интернет реализует потребность в общении на иностранном языке письменном или устном, дает возможность осуществлять совместные проекты, способствует самообразованию, предоставляет неограниченные возможности сотрудничества в разных сферах деятельности. С помощью Интернет-ресурсов появилась возможность успешно реализовывать обучение разным видам иноязычной речевой деятельности — письму, чтению, говорению, аудированию, применяя комплекс методических, дидактических и психологических принципов. Интернет дает возможность творческой реализации приобретенных знаний, проявить инициативу, самостоятельность в освоении теоретических знаний и их практического применения, позволяет адаптироваться к реальным и потенциально возможным ситуациям, предлагает творческий подход в обучении, вовлекая в процесс всех неравнодушных к изучению языков, превращая процесс обучения в совместную деятельность.

ления 035000.62 «Издательское дело» английскому языку в профессиональной сфере отводится 104 аудиторных часа и 112 часов самостоятельной работы. Общая трудоемкость составляет 216 учебных часов. Основной целью дисциплины является **подготовка будущих специалистов к практическому использованию иностранного языка в профессиональных и личных целях.**

Овладеть профессиональной иноязычной компетенцией, находясь в учебной аудитории при таком малом количестве учебных часов представляется достаточно сложной задачей. Поэтому для преподавателя важными

становятся следующие задачи: создание необходимых мотивов и условий, использование правильных методик обучения, создание учебных ситуаций, подбор эффективного современного материала, составление авторских учебно-методических комплексов, использование новых технологий.

#### **Создание необходимых мотивов и условий**

Для студентов неязыковых специальностей необходимо создать определенные педагогические условия, которые оказывают положительное воздействие на мотивацию изучения иностранного языка. Мотивация выполняет несколько функций: побуждает, направляет и организует учащегося, придает учебной деятельности личностный смысл и значимость. Ни для кого не секрет, что знание английского или другого иностранного языка в настоящее время приобретает все больше и больше практических преимуществ. Однако, при всех неоспоримых преимуществах, многие студенты неязыковых специальностей не рассматривают эти знания необходимыми к изучению основных предметов и считают, что английский язык не понадобится им в профессиональной деятельности, что он им не нравится своей сложностью и т.д. Естественно, английский язык — трудный предмет и требует приложения определенных усилий при овладении им. В итоге происходит снижение мотивации изучения иностранного языка. Приходится постоянно убеждать студентов о необходимости становления их полноценными специалистами, заслуживающих уважения и признания за их знания, умения, квалификацию. На занятиях нужно стремиться создавать соответствующие учебные ситуации, где студенты могли бы чувствовать себя защищено и уверенно, соблюдать личностный подход в обучении поощрять креативных и успешных студентов за выполненную работу.

#### **Использование общепринятой методики обучения**

Обучение профессиональному иностранному языку — очень серьезный и ответственный этап. На начальном стадии этого этапа студентам предстоит изучать профессиональную лексику, деловую терминологию, азы деловой переписки. Тренировочные упражнения, направленные на активизацию профессиональной лексики, имеют коммуникативную направленность благодаря профессионально направленному содержанию упражнений. В процессе работы с такой лексикой отрабатываются и усложненные грамматические структуры, деловые клише, навыки письменной и устной речи, выполняются разнообразные подстановочные упражнения. При выполнении таких упражнений студенты адаптируются к условиям письменного и устного использования профессиональной лексики.

На следующем этапе обучения, когда студенты уже имеют необходимую языковую базу, их деятельность на учебных занятиях становится более сложной и разнообразной. Студенты получают доступ к изучению аутентичных текстов профессиональной направленности, различных документов, интервью, эссе, итоговых документов

различных профессиональных мероприятий и т.д. Для работы с таким материалом имеется целый арсенал учебных материалов и методик. На заключительном этапе обучения профессиональному иностранному языку (хотя заключительным его назвать невозможно, ведь изучение иностранного языка — это «non-stop process») студентам предстоит выполнять уже более серьезные и творческие задания — реферирование и аннотирование текстов, составление докладов для выступления на конференциях или семинарах, участие в деловых играх и проектах, проведение презентаций, составление эффективных резюме, электронных писем и т.д.

Итак, можно сделать вывод, что знание основ профессионального иностранного языка поможет молодым специалистам работать с зарубежными источниками информации, необходимой для их профессионального роста или продолжить специальное образование за рубежом.

#### **Создание учебных ситуаций на занятиях по иностранному языку**

Область профессиональной деятельности бакалавров по направлению 035000.62 «Издательское дело» включает подготовку, выпуск и распространение издательской продукции в печатной и цифровой форме, а также рассматривает технологию, технические и программные средства, управление, экономику и маркетинг, предполагает исследовательскую деятельность в области издательского дела [1]. Следовательно, при планировании занятий по английскому языку следует создавать ситуации, схожие с профессиональной деятельностью будущих специалистов. Студентам предлагаются задания на выполнение проектных работ по профессиональной тематике: составление постеров, альбомов, посвященных учебе и жизни группы, института, университета, создание новых журналов, оформление книг, блокнотов, иллюстрирование и составление надписей к детским книжкам и т.д.

#### **Подбор эффективного современного языкового материала**

При подборе учебных материалов также следует ориентироваться на виды будущей профессиональной деятельности издателей и редакторов. К языковому материалу можно отнести иноязычные тексты для чтения, описания, статьи о происходящих в мире событиях, связанных издательской деятельностью. Чтение аутентичных текстов способствует повышению коммуникативно-познавательной деятельности, формирует лингвострановедческую и межкультурную компетенцию. «В учебном процессе текст является основным источником профессиональной информации. Эта информация должна современной, актуальной, новой для студентов, содержащей ситуации профессиональной деятельности» [2, с. 233]. Аудиоматериалы и устная речь преподавателя на иностранном языке, устно воспроизводимый языковой материал в заданиях на пересказ, составление диалогов, материал докладов и других упражнений также может относиться к языковому материалу.

**Составление авторских учебно-методических комплексов**

Из опыта работы преподавателей нашей кафедры можно сделать вывод, что наилучший результат при обучении иностранному языку в профессиональной сфере достигается при использовании учебно-методических комплексов, включающих в себя рабочую программу, методические пособия со специально разработанными упражнениями с профессионально ориентированными текстами, аудиозаписями, грамматическими упражнениями, модульно-рейтинговыми картами, домашними заданиями и тестами, терминологическим минимумом. Примером таких УМК может быть учебное пособие для студентов направления «издательское дело» — Englishforpublishers.

Учебное пособие «Englishforpublishers» (Английский язык в профессиональной сфере) предназначено для студентов 2 курса направления «Издательское дело» и нацелено на формирование навыков устного и письменного иноязычного общения на основе профессиональной лексики и текстов профессиональной направленности. Данное пособие состоит из 4 разделов: три тематических модуля, контрольно-измерительные материалы, тематический словарь, тексты для дополнительного чтения. Разнообразные лексические и коммуникативные упражнения способствуют стимулированию мотивации студентов к овладению английским языком. Представленные аутентичные тексты способствуют расширению и повышению профессионального уровня студентов. Раздел, посвященный тестовым заданиям помогает решить проблему контроля и оценки качества обучения и степени сформированности уровня владения разными видами

иноязычной речевой деятельности. Важно отметить, что содержательная сторона тестовых заданий носит профессионально-ориентированный характер и представляет профессиональный интерес для студентов. Учебное пособие составлено в соответствии с рабочей программой, которая соответствует требованиям ФГОС ВПО с учетом рекомендаций и ПрООП по направлению к профилю подготовки. Рабочая программа дисциплины опубликована на сайте ТюмГУ: <http://www.umk3.utmn.ru>

**Использование новых технологий**

Большое значение придаётся информационным технологиям в издательском деле, возможности которых в перспективе будут использоваться всё более активно. Внедрение информационных технологий в обучение значительно разнообразит процесс восприятия и обработки информации. Благодаря мультимедийным средствам и Интернету студентам предоставляется возможность овладения большим объемом информации с ее последующей активизацией. Повышается и мотивационная основа учебной деятельности. Студенты могут получить информацию из современных газет, журналов, телевизионных программ, различных сайтов. На основных занятиях студентов знакомят с выработкой, обоснованием и внедрением инновационных решений в области редакционно-издательских, информационных и маркетинговых технологий в издательском деле. На занятиях по изучению иностранного языка предлагается проводить беседы и дискуссии по возможному применению современных методов и материалов. Также, проводятся on-line classes по изучению и обсуждению итогов международных книжных выставок, ярмарок, конференций и конкурсов.

**Литература:**

1. Пункт 5.2.41 Положения о Министерстве образования и науки Российской Федерации, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2013 г. № 466 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, № 23, ст. 2923)
2. Шилова, Л. В. Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в свете современной парадигмы. // Сборник статей международной научно-методической конференции. — ТюмГУ — 2012 — 263с.

## Профессиональная направленность студентов при обучении английскому языку

Кукарская Галина Николаевна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В статье рассматривается один из самых эффективных методов обучения английскому языку, а именно коммуникативные игры. Интервью считается отличным способом преподавания практического английского языка. Учебник *Professional English «Cambridge English for the Media»* содержит определенную систему упражнений, связанных с интервью. Автор классифицирует ряд упражнений, чтобы доказать эффективность использования такого подхода при обучении профессии журналиста на английском.

**Ключевые слова:** цель, эффективный прием, система упражнений, профессиональное интервью, общее направление, создание ситуации, беседа, подготовительный этап

Целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является владение языком как средством общения.

Одним из эффективных приемов в обучении общению являются коммуникативные игры. Как известно, коммуникативная игра — методический прием, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком.

Интервью является одной из форм организации речевой ситуации, которая используется в учебных целях, т. е. в основе интервью лежит организованное речевое общение обучающихся иностранному языку.

Так, нельзя не отметить в учебнике для журналистов *Professional English «Cambridge English for the Media»* построение четкую систему упражнений по формированию навыков, а затем умений иноязычной речи, а также лексико-грамматический материал, подлежащий активному продуцированию.

В этой связи очень важна профессиональная направленность студентов, специализирующихся в области журналистики. Интервью является самым важным умением для репортера. Так, Крис Фрост в своей книге *«Reporting for Journalists»* выделяет несколько типов интервью [1]:

- The formal, arranged press conference interview.
- The one — to — one short interview.
- The vox pop.
- The profile interview.

Общим признаком этих типов интервью является задача опросить как можно больше участников с тем, чтобы выяснить их мнения, суждения на поставленные вопросы.

Поэтому в коммуникативной игре-интервью — общее направление должно идти от овладения иноязычной речевой формой к способности выразить с ее помощью некоторое содержание. Рассматриваемый принцип лежит в основе дифференциации типов упражнений: тренировочных — I тип; коммуникативных (речевых) — II тип.

Назначение упражнений I типа — активизация языкового материала, результатом упражнений II типа должна быть операционная готовность включения в коммуникацию.

Цель упражнений I типа — целенаправленная активизация языкового материала (результат — владение лекси-

ческими, грамматическими единицами или целыми предложениями).

Цель упражнений II типа — конкретно-ненаправляемая активизация языкового материала в условиях речевой практики при решении коммуникативных задач.

На основе исследования процесса становления речевых умений сформулированы следующие требования к коммуникативным упражнениям:

- сообщать информацию, поделиться которой может стать их реальной потребностью;
- стимулировать продуцирование связной речи на основе жизненного опыта;
- создавать ситуации для речевого общения;
- строиться на проработанном и достаточно усвоенном учащимися языковом материале;
- обеспечить естественное речевое поведение учеников в соответствии с их социально-коммуникативной позицией, ориентировку в коммуникативной общности беседующих для выбора темы разговора, его направления.

По признаку условности (по Скалкину В.Л.) речевого стимула коммуникативные упражнения делятся на [2]:

- 1) условно-мотивированные (направленная беседа)
- 2) реально-мотивированные (дискуссия, комментарий)

В условно-мотивированных упражнениях речевой стимул носит искусственный, учебный характер и присущи черты тренировочных упражнений.

В реально-мотивированных упражнениях мотивация речевых актов является высокой, приближается к естественным условиям общения.

Интервью делится на 2 этапа: подготовительный и проведение самого интервью.

**Подготовительный этап** предполагает соблюдение следующих правил:

- 1) уточняются все возможные данные о человеке, у которого берется интервью;
- 2) планируются вопросы, включая: кто? что? где?
- 3) учитывается потребность аудитории;
- 4) спрашивающий не должен проявлять особой внешней заинтересованности и не выражать своего отношения;

5) если интервьюируемый не понимает вопроса, его следует задать еще раз;

6) последний вопрос должен носить подытоживающий характер, т. е. следует выделить наиболее важные положения.

Итак, при проведении этой коммуникативной игры учитываются:

- а) требования программы по английскому языку;
- б) сфера деятельности обучаемых.

Исследовав учебник Professional English «Cambridge English for the Media», следует отметить, что в нем содержится достаточное количество тренировочных и коммуникативных упражнений для проведения интервью [3]. Например:

- In pairs, discuss the following questions.
- Fill in the missing information.

Литература:

1. Frost Cris. Reporting for Journalists (Media Skills). — 176 с.
2. Скалкин, В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке// М.: Просвещение. — 1993.
3. Ceramella, N., Lee E. Cambridge English for the Media. Professional English// Cambridge. — 2012. — 112 с.

## Проблемы организации проектной работы при обучении английскому языку (направление «Журналистика»)

Кукарская Галина Николаевна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** Проект как метод обучения английскому языку важная часть учебной деятельности студентов. Статья рассматривает один из наиболее эффективных типов проектов, а именно профессионально-ориентированный проект. Его главная задача проанализировать подход журналиста к теме, например, к сбору информации для теленовостей индивидуально или в группах. В целом, проекты позволяют студентам становиться более квалифицированными как в английском, так и в журналистике.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, проект, оборудование, профессионально-ориентированный, этап, мотивация, презентация, исследование

Как известно, система учебной деятельности соотносится с целями, характером и условиями обучения и определяется особенностями овладения иностранным языком как средством общения. Основным условием совершенствования и расширения рамок учебной деятельности по овладению иноязычным общением должно быть использование в ней реальной (в учебном процессе), актуальной (внеучебной) и потенциальной (планируемой) деятельности.

Различают следующие виды проектных заданий:

- развлекательные (театральные постановки, кукольный театр, концерты на иностранном языке);
- контактные (встреча с носителями языка);
- исследовательские (предметом исследования может быть любая проблема, связанная с местом проживания обучающихся, напр. история какого-л. дома или улицы);

- Look at the following jumbles sentences from the interview. Put the words into the correct order to form the questions.

- The phrases are taken from the interview. Complete the following table.

- In pairs, plan and role-play an interview. Use the following question words and phrases to help you. Swap roles and practice again.

Таким образом, интервью следует рассматривать как учебную коммуникацию, которая носит мотивационный характер, поскольку у студентов (направления «Журналистика») появляется возможность убедиться в действительности имеющихся у них знаний. Кроме того, в интервью осуществляются многие дидактические принципы: связь теории с практикой, активностью и сознательностью в обучении.

- профессионально-ориентированные (подбор материала по специальности, их обзор или реферат, подготовка доклада и т. п.);

- преобразовательные (оборудование аудитории, оформление с последующим отчетом на иностранном языке).

В связи с этим нельзя не отметить важность проектной методики во внеучебной и планируемой видах деятельности. Остановимся на профессионально-ориентированном виде проекта. Исходя из того, что проект — это возможность выразить свои собственные идеи в удобной для обучаемых творчески продуманной форме; следует отметить, что условия проведения проекта должны определяться особенностями обучения в каждом звене непрерывного образования, возрастными особенностями, речевым опытом.

Различают несколько этапов проектной работы.

I этап — мотивация и выбор цели проекта.

II этап — планирование проекта на занятии, т. е. Происходит обсуждение содержания и характера проекта.

III этап — выполнение проекта (внеучебный вид деятельности). Главная задача на этом этапе — сбор информации, проводимый самостоятельно учащимися.

IV этап — оформление проекта (внеучебный вид деятельности). На этом этапе важна консультация преподавателя.

V этап — презентация проекта.

VI этап — оценка проекта.

Так, на завершающем этапе обучения проект носит особо творческий характер, поскольку студенты имеют уже достаточный опыт работы в журналистике.

Если в процессе обучения на начальном и среднем этапе проект можно сделать индивидуальным, то на завершающем этапе групповая работа особенно эффективна, т. к. она обобщает экстралингвистический и речевой (языковой) опыт студентов. Следует отметить, что успешным проект будет в том случае, если он планируется в группе с углубленным изучением английского языка на III курсе направления «Журналистика».

Работа проводится следующим образом:

Необходимо наличие значимой в исследовательском творческом плане задачи (например, исследование

и анализ новостной передачи на ТВ).

Проект планируется на учебный год. В начале учебного года на занятиях обсуждаются содержание и характер проекта, способы сбора и вид необходимой информации (статьи, иллюстрации, брошюры и т. д.). Определяется состав группы. Также учитывается профессиональная направленность студентов, т. е. их работа в прессе, на радио, ТВ, в рекламе, PR.

После определения тематики, в течение 3–4 месяцев студенты собирают печатный и иллюстративный материал.

На этом этапе очень важны консультации преподавателя в том плане, где лучше получить информацию, как проанализировать и объединить индивидуально собранные материалы в единое целое. В условиях проекта студенты сами определяют его содержание.

Практика показывает, что использование проектных заданий в обучении английскому языку не только помогает практически использовать иностранный язык и закреплять таким образом навыки и умения, полученные на занятиях, но и повышать мотивацию студентов к более глубокому изучению языка, развивает в них творческие способности, навыки исследования, умение выразить себя, свой профессиональный уровень.

Литература:

1. Баудорова, Л. А., Шапошникова И. В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам // ИЯЖ. 2002. № 1 — С. 5–11.
2. Соловова, Е. Н. Новые тенденции в развитии глобальных реформ и подготовке учителя иностранного языка: сб. ст. // МПГУ, МДО. М. — 2005.

## Современное обучение иностранным языкам с использованием коммуникативного подхода

Лазарева Оксана Петровна, кандидат социальных наук, доцент  
Тюменская государственная академия мировой экономики, управления и права

**Аннотация:** *Статья о важности использования коммуникативного подхода при обучении иностранным языкам. Создавая реальные ситуации на занятиях, преподаватель тем самым повышает интерес студентов к изучению языка и мотивирует их в использовании его в своей жизни. Привлекая студентов к разговору, преподаватель помогает им преодолеть языковой барьер, который сильно мешает в общении.*

**Ключевые слова:** *коммуникативный метод, преподаватель иностранного языка, поддерживать разговор, ситуации из реальной жизни, игра, общение.*

Основной целью преподавателей при обучении иностранному языку является научить студентов не только понимать иностранную речь, но и самим строить речевые высказывания, ориентироваться в иноязычной среде, а также адекватно реагировать в различных языковых ситуациях. В современных условиях любой человек, владеющий ино-

странным языком, должен знать, как его использовать для различных целей, в различных ситуациях, уметь читать и понимать тексты различного типа, составлять диалоги, рассказы, доклады. Даже если у человека ограничена лексическая и грамматическая база иностранного языка, он должен научиться поддерживать разговор в любой ситуации.

Сейчас от преподавателя не требуется, чтобы он давал знания, он должен показать своим студентам, где их почерпнуть. Необходимо работать со студентами сообща, их надо научить слушать своих товарищей, вести беседы и дискуссии в группе, работать вместе над проектами, ориентироваться на своих товарищей. Если преподаватель создает ситуации, в которых студенты общаются в парах, группах, это делает занятие более разнообразным. У студентов появляется необходимость проявлять речевую самостоятельность, помогать своим товарищам, корректировать высказывания собеседников. Такое активное обучение, по словам А. Вербицкого, «предполагает использование развивающих, проблемных, исследовательских и поисковых форм и методов обучения, обеспечивающих рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении» [1, с. 96].

Преподаватели, которым не безразлично будущее студентов, используют в своей работе коммуникативный метод, направленный на развитие коммуникативной компетенции у студентов. По мнению автора, все выше изложенное относится именно к этому. Ведь главная цель — научить студента говорить на иностранном языке правильно и свободно. Поэтому необходимо отходить от традиционных методов обучения, а использовать такие виды упражнений, как проекты, коммуникативные игры, театрализации, дискуссии, т. е. развивать все языковые навыки устной и письменной речи. Студентам, особенно на начальном этапе, необходимо запомнить слова, выражения, языковые формулы, а уж потом разбираться, что они представляют собой в грамматическом смысле. Правила, значения новых слов объясняются преподавателем при помощи знакомой лексики, грамматических конструкций и выражений, при помощи мимики и жестов, рисунков и других наглядных пособий. При нынешнем оснащении классов можно использовать Интернет, ТВ-программы, газеты и журналы. Все это пробуждает у студентов интерес к истории, культуре, традициям страны изучаемого языка.

Задача преподавателя использовать имитацию ситуаций из реальной жизни, чтобы вызвать у студентов максимальную мотивацию к говорению. При коммуникативном методе обсуждаются в основном темы, с которыми студенты хорошо знакомы на родном языке, что дает возможность сосредоточиться на умении пользоваться языком спонтанно, т. е. на развитии коммуникативных способностей. «Студенты выдвигаются в ранг субъекта учебной деятельности и субъекта межкультурной коммуникации, т. е. становятся центральным элементом языкового образования как системы. Это значит, что именно обучающийся, перспективы его личностного и языкового развития становятся точкой отсчета при конструировании и анализе содержания процессов обучения иностранному языку» [2, с. 13].

На занятиях большую часть времени занимает устная речь, хотя чтению и письму также уделяется внимание. При этом преподаватель говорит меньше, чем студенты, направляя их деятельность в нужное русло. Он задает упражнение, а потом отходит на задний план, лишь наблюдая и оценивая.

В этом и заключается коммуникативный метод — а именно в уподоблении процесса обучения процессу коммуникации, точнее говоря, он основан на том, что процесс обучения является несколько упрощенной моделью процесса общения. Использование коммуникативного метода обучения снимает языковой барьер. Для этого на занятии создаются приближенные к реальности ситуации, интересные студентам, при обсуждении которых они учатся свободно общаться, чувствуют реальную потребность во взаимодействии с другими участниками общения.

Но коммуникативный метод требует высокого уровня подготовки от самого преподавателя. Здесь необходим комплексный подход, преподаватель должен продумывать каждый свой шаг и каждое свое действие. Также многое зависит от самих студентов. Они должны знать, что если они не будут прилагать собственных усилий, никто не сможет научить их иностранному языку.

Преподаватели нашей кафедры очень активно используют игровую деятельность, ведь она повышает интерес студентов к изучению иностранных языков. Учебники, по которым мы работаем, дают нам такую возможность. Преподаватель ставит задачу перед студентами, назначает роли или студенты сами выбирают роли себе по душе. Они тщательно продумывают свою роль, повторяя изученный материал, лексику и грамматику. Иногда предлагаются такие игры или темы для дискуссии, которые требуют спонтанной реакции на проблему.

Наряду с другими формами работы игры повышают эффективность преподавания, делают процесс обучения более интересным, способствуют успешному усвоению учебного материала, формируют навыки коллективной работы. Проигрывая различные ситуации, студенты учатся этике поведения в той или иной сфере, изучают язык жестов, познают новые слова и выражения, присущие разговору будь то в официальной обстановке или неформальной. Очень хорошо в таких случаях давать им послушать или посмотреть живой разговор носителей языка на заданную тему, чтобы они видели и слышали, как лучше говорить, какие лучше слова использовать.

Таким образом, коммуникативный подход к обучению иностранным языкам дает возможность преподавателям строить свои занятия с использованием тем для разговора, интересных студентам, о которых они имеют представление из своей реальной жизни, мотивировать студентов на изучение живого языка, на общение в любых ситуациях, независимо от уровня владения языком. Ведь, в конечном итоге, студенты должны преодолеть языковой барьер, который очень часто мешает вступать в разговор даже при хорошем знании языка.

Литература:

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. 320 с.

## Семантические, морфологические и синтаксические характеристики терминов возобновляемой энергетики

Левенкова Анна Юрьевна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются семантические, морфологические и синтаксические особенности терминологии возобновляемой энергетики с целью определения наиболее продуктивного способа терминообразования в данной научной области. В качестве материала исследования были использованы термины из англо-русского и русско-английского словаря по солнечной энергетике Д. С. Стребкова и термины из государственных стандартов по возобновляемым источникам энергии.

**Ключевые слова:** возобновляемая энергетика, терминология, терминообразование

В настоящее время все больше и больше лингвистов обращаются к исследованию терминологических систем различных отраслей знания, что вызвано значительным увеличением числа терминологических единиц. Интерес к особенностям употребления специальной лексики обусловлен стремлением упорядочить терминологические единицы, предложив конкретные лингвистические методы систематизации терминологии, а также максимально точно описать функциональные особенности терминологической единицы с целью избежать некорректного использования специальной лексики в профессиональной сфере использования.

Возобновляемая энергетика (ВЭ) представляет собой конгломерат различных областей знания: физика, химия, биология, география, экология, технические науки, экономика. Соответственно, терминология данного направления — это совокупность лексических единиц, которые находят свое отражение в более семи научных дисциплинах. Такое разнообразие терминологического корпуса не может не вызывать проблемы, связанные с унификацией и стандартизацией национальной терминологии, и с созданием соответствующих двуязычных и многоязычных словарей. На сегодняшний день в распоряжении лингвиста-терминографа есть ряд государственных (ГОСТ) и международных стандартов (ISO), содержащих основные термины и определения в области ВЭ (ГОСТ Р 51237-98; ГОСТ Р 51238-98; ГОСТ Р 51594—2000; ГОСТ Р 51596—2000; ГОСТ Р 51597—2000; ГОСТ Р 51990—2002; ГОСТ Р 51991—2002; ГОСТ Р 52808—2007; ISO 50001; ISO 23045; ISO 13153; ISO/TC 242; ISO/TC 180; ISO/TC 59/SC 17; ISO/TC 163). Из лексикографических источников можно выделить англо-русский и русско-английский словарь по сол-

нечной энергетике Д. С. Стребкова [5], который может внести значительный вклад в разработку двуязычного словаря терминов ВЭ. Анализ существующих на сегодняшний день двуязычных словарей, в которых так или иначе представлена терминология ВЭ, продемонстрировал, что данное направление либо представлено не дифференцированно, либо не представлено вообще. В основном, это словари и справочники по общей энергетике и политехнические словари.

В данной статье мы поставили цель проанализировать семантические, синтаксические и морфологические особенности терминологии ВЭ и выявить наиболее продуктивный способ терминообразования в этой области на основе полученных результатов. В качестве материала исследования мы использовали корпус терминов, представленных в вышеперечисленных нормативных документах и словаре Д. С. Стребкова. Общее количество русскоязычных терминов составило 5830, англоязычных — 6476.

На семантическом уровне термины ВЭ — это слова, взятые из общелитературного языка и приспособленные для наименования специальных понятий. В. П. Даниленко отмечает, что такого рода слова, как правило, многозначные по своей семантической природе [2, с. 24]. И в специальных областях они используются для выражения одного из присущих им значений, которые выделяются контекстуально. При этом они не теряют связи с общим языком, оставаясь его принадлежностью. Например, термины «ветер»/«wind», «отходы»/«wastes», «растительное масло»/«vegetable oil», «вилка»/«connector», «усталость»/«fatigue» и другие.

Семантический способ терминообразования также реализуется путем метафорического и метонимического пе-

реносов, которые обычно рассматриваются на уровне составного термина [4, с. 58]. Метафора — перенос наименования на основании сходства, совпадения тех или иных объективно существенных признаков двух объектов. Метонимия — перенос, основанный на ассоциации по смежности предметов, явлений или признаков предметов [1, с. 176]. Составные термины ВЭ, образованные при помощи метафорического переноса, немногочисленны и представляют собой результат метафоризации всего терминологического словосочетания в целом: «роза ветров»/«wind rose», «черное тело»/«black body», «закон идеального газа»/«ideal gas law», «берлинская лазурь»/«Prussian blue» и другие.

Значительно чаще в терминологии ВЭ встречаются словосочетания иного типа, в которых метафоризован один компонент из двух, в второй компонент является словом заимствованным или образованным не семантическим способом: «лопатка турбины»/«vane», «головка ветродвигателя»/«nacelle», «глубокая ловушка»/«deep trap», «металлический островок»/«metal island», «усталость металла»/«fatigue», «плоскость двойникования»/«twin plane», «лесозащитная полоса»/«shelter belt» и другие.

Довольно часто в терминологии ВЭ функционирует гнездо терминов, представляющих собой словосочетания, в которых прилагательное образовано путем метафоризации: «плавающая МГЭС»/«floated small hydroelectric power plant», «погружная МГЭС»/«submerged small hydroelectric power plant», «рукавная МГЭС»/«string small hydroelectric power plant», «гирляндная МГЭС»/«network small hydroelectric power plant».

Более продуктивный семантический способ терминообразования в области ВЭ является метонимический перенос. Модели метонимического переноса, характерные для терминологии, построены на тех же основаниях, что и общелитературные. Достаточно подробно модели метонимического переноса в терминообразовании описаны в работе В. Н. Прохоровой «Русская терминология (лексико-семантическое образование)» [4, с. 67]. Опираясь на представленные автором модели, приведем несколько наглядных примеров терминов ВЭ, образованных путем метонимического переноса: «активность электрода»/«electrode activity» (качество, присущее человеку, переносится на вещество), «биоэнергетическая архитектура»/«bioenergetic architecture» (абстрактное понятие переходит в конкретное), «введение дефектов»/«defect introduction» (название действия переходит в результат действия), «ветроустановка»/«windmill» (название действия переходит на конкретный предмет), «лошадиная сила-час»/«horsepower hour» (абстрактное значение переходит в единицу измерения).

Среди терминов ВЭ нередко можно встретить термины — слова, заимствованные из других национальных языков и термины-дериваты, которые образуются средствами словообразовательной системы национального языка на основе международного терминологического

фонда: «денатурация», «биоконверсия», «эффлюент», «шлам», «фугат», «метантенк», «schlam», «heliostat», «barium», «dynamo».

Итак, возобновляемая энергетика как научная дисциплина довольно активно использует семантический способ терминообразования, с помощью которого удовлетворяются все возрастающие потребности в новых терминах путем преобразования существующих в языке слов.

Морфологический способ словообразования, как правило, включает в себя два вида: словосложение и аффиксация. Образование терминов происходит в основном по тем же словообразовательным моделям и с помощью тех же словообразующих аффиксов, по которым образуются и слова общелитературного языка.

С целью выделить наиболее продуктивный морфологический способ терминообразования в области ВЭ мы подсчитали количество англоязычных и русскоязычных терминов, образованных путем словосложения и аффиксации. Анализировались только односоставные термины, исходя из позиции соотношения термина как названия и термина как понятия (односоставный термин = одно понятие, многосоставный термин = одно понятие). Многосоставный термин, представляя собой одно понятие, целесообразнее рассматривать на синтаксическом уровне. Общее количество русскоязычных односоставных терминов составило 1287, англоязычных — 1203. Путем словосложения было образовано 908 русскоязычных и 465 англоязычных терминов. Аффиксальным способом было образовано 643 русскоязычных и 582 англоязычных терминов. Оба способа не должны рассматриваться в отрыве друг от друга, так как значительное количество терминов совмещают в себе два словообразовательных способа: «ветроэнергетика», «теплоснабжение», «био-катализатор», «biomethanol», «hydroelectric», «biostabilizer» и другие. Значительное расхождение наблюдается, по результатам анализа, в количестве терминов, образованных словосложением. Русскоязычных терминов почти вдвое больше, чем англоязычных. Это вполне может быть объяснено национальными языковыми традициями и аналитичностью английского языка.

Среди морфологических способов терминообразования в сфере ВЭ можно также выделить аббревиацию, которая обладает высокой продуктивностью. Аббревиатуры — весьма удобный способ наименования, характеризующийся краткостью и структурной экономичностью. К статьям, посвященным вопросам возобновляемых источников энергии, нормативным документам и словарям, часто прилагаются списки наиболее употребительных сокращений с их расшифровками. Также отличительной особенностью терминологии ВЭ является использование акронимов как разновидности аббревиатуры. Акронимия — инициальное сокращение букв для сжатия сложных терминологических словосочетаний (графемная часть), содержащих основные понятия (ключевые слова или словосочетания), за которым следует числовое обозначение основных технических характеристик модели, позволя-



Рис 1. Соотношение односоставных и многосоставных терминов ВИЭ в русском и английском языках

ющих идентифицировать модель, выделить ее из совокупности однотипных моделей: «PT-RB-0773», «CYZL561», «EMFM50170» и многие другие. Достаточно подробно особенности терминологических акронимов в сфере ВЭ описаны в статье Ю. В. Кобенко и Н. Н. Зябловой «Структурные особенности терминологических акронимов в текстах английского научно-технического стиля сферы возобновляемых источников энергии» [3, с. 71-73]. Авторы полагают, что акронимы широко используются для наименования продуктов сферы ВЭ в связи с необходимостью обозначения большого количества новых понятий, вызванной бурным техническим прогрессом. Происходит расширение терминологии сферы ВЭ за счет увеличения количества номенклатурных единиц, унификация которых позволит использовать их без затруднений и положительно скажется на формировании терминосистем различных сфер человеческой деятельности.

На синтаксическом уровне, как правило, рассматриваются составные термины и термины-словосочетания. Термины-словосочетания, выражающие единые целостные понятия, обладая разной степенью смысловой разложимости, в целом более устойчивы по сравнению со свободными словосочетаниями общелитературного языка. В. П. Даниленко выделяет в терминах-словосочетаниях два типа по степени смысловой разложимости и по степени отражения в них системности понятий данного терминологического ряда. Проиллюстрируем данную классификацию примерами-терминами возобновляемой энергетики:

1. Неразложимые термины-словосочетания: «роза ветров», «берлинская лазурь», «диод Шокли», «водородная топливная таблетка», «wind rose», «Prussian blue», «Brayton engine», «potassium seed». Данные словосочетания представляют собой собственно терминологические фразеологизмы и не отражают системы определенных терминологических понятий. В терминах данного типа отражаются только некоторые внешние признаки именуемых предметов и понятий. Это наименее распространенный тип терминов-словосочетаний.

2. Терминологические словосочетания, характеризующиеся формальной разложимостью компонентов. Внутри этого типа можно выделить два подтипа образований, различающихся тем, что а) в первый подтип входят свободные сочетания, состоящие целиком из элементов терминологического характера и сохраняющие самостоятельность понятийного содержания каждого из входящих в словосочетание слов-терминов: «цилиндрический электрод», «металлогидридный теплообменник», «электролитная матрица», «semiconductor electrolyte junction», «diffuse irradiation», «absorbed photon»; б) во второй подтип входят несвободные сочетания слов, в составе которых может один из компонентов не являться термином: «неподвижный воздух», «пиролизное масло», «углеродный материал», «autoregressive method», «dichroic mirror», «eutectic mixture». Эти словосочетания не обладают прозрачностью внутренней формы, как термины они воспринимаются только целиком.

Наиболее распространенным в терминологии ВЭ является второй тип словосочетаний, который с помощью определенных терминологических стандартных моделей, характеризующихся более или менее строгой локализацией компонентов, обеспечивает необходимую однозначность и системность терминологии. Именно термины-словосочетания обладают наиболее отчетливыми систематизирующими свойствами. В терминологии ВЭ преобладают многосоставные термины. Общее количество многосоставных русскоязычных терминов составляет 4512 из всей совокупности рассматриваемых нами терминов в количестве 5830 и 4667 англоязычных из 6476. Процентное соотношение односоставных и многосоставных терминов в обоих языках представлено на рисунке 1.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно заключить, что наиболее продуктивным способом терминообразования в сфере возобновляемых источников энергии является синтаксический, так как подавляющее количество терминов представляют собой многокомпонентные словосочетания.

Литература:

1. Влавацкая, М. В. Теоретические проблемы комбинаторной лингвистики. Лексикология. Лексикография: монография. — Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. — 508 с.
2. Даниленко, В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. — М.: Наука, 1977. — 246 с.
3. Кобенко, Ю. В., Зяблова Н. Н. Структурные особенности терминологических акронимов в текстах английского научно-технического стиля сферы возобновляемых источников энергии// Филологические науки. Вопросы теории и практики, — 2013. — часть 1. — № 5 (23). — с. 71–73.
4. Прохорова, В. Н. Русская терминология (лексико-семантическое образование). — М.: Филологический факультет, 1996. — 125 с.
5. Стребков, Д. С. Англо-русский и русско-английский словарь по солнечной энергетике. Ок. 12000 терминов. — М.: РУССО, 1995. — 304 с.

## Актуальность использования видеоматериалов при организации учебного процесса на практических занятиях иностранного языка естественнонаучных направлений

Лобанова Екатерина Александровна, ассистент  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В статье описывается практика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов посредством видеоматериалов.

**Ключевые слова:** видеоматериалы, иноязычная коммуникативная компетенция.

Процесс овладения иноязычной коммуникативной компетенцией является основной целью обучения иностранным языкам и на факультетах неязыкового профиля, что, как известно, связано с серьезными трудностями. В первую очередь, причиной этого является низкий уровень владения иностранным языком выпускниками средних школ. Этот факт было бы большим упущением не учитывать в организации обучения иностранным языкам студентов факультетов естественнонаучных направлений. Трудность представляет также ограниченное число учебного времени, предусмотренное на изучение иностранного языка студентами, не овладевшими иноязычной коммуникативной компетенцией на предусмотренном стандартом уровне в средней школе.

Таким образом, мы наблюдаем противоречие между существующей целью обучения иностранным языкам на факультетах естественнонаучных направлений и реальными условиями обучения.

Размышляя о путях оптимизации процесса обучения студентов естественнонаучных направлений, мы считаем актуальным рассмотреть один из вариантов организации обучения иностранным языкам, несомненно представляющем интерес для данной аудитории студентов. Речь пойдет о положительных результатах использования видеоматериалов на практических занятиях.

Цель данной статьи показать эффективность использования видеоматериалов в обучении иноязычной комму-

никативной компетенции студентов-нелингвистов. Обратимся к рассмотрению поставленного вопроса.

Такое средство обучения используется в российских ВУЗах уже достаточно давно, хотя, на наш взгляд, и недостаточно активно. Это связано с рядом причин, таких как, например, недостаточная оснащенность техническими средствами аудиторий, предназначенных для занятий иностранным языком, сложности в подборе видеоматериалов, неподготовленность студентов к восприятию аутентичных фильмов и кинофрагментов и др.

Несмотря на имеющиеся трудности, мы считаем, что стремление к их преодолению в целях организации работы с мультимедийными средствами оправдано эффективностью этой учебной деятельности, поскольку она мотивирует и вызывает положительные эмоции, а мотивация — это один из важнейших факторов в процессе изучения иностранного языка. Кино и телевидение прочно закрепились в нашем современном обществе, и просмотр фильмов, сериалов, телепередач и интернет-роликов стал неотъемлемой частью проведения досуга студентами. Таким образом, применение вышеперечисленных материалов на изучаемом языке приобретает огромный смысл использования их в условиях практического занятия, выступая мотиватором, делает процесс изучения более интенсивным и интересным.

Иноязычные видеоматериалы являются аутентичными и демонстрируют реальное применение изучаемого языка, что также является неоспоримым достоинством их использования в обучении. Фильмы и телепередачи на ино-

странном языке обеспечивают студентов примерами различных коммуникативных ситуаций за пределами учебной аудитории, способствуют тренировке понимания различных стилей речи, официального и разговорного, ситуаций использования их в естественном речевом общении. Просмотр иноязычных видеоматериалов является уникальной возможностью погружения в другую языковую среду.

Видео дает визуальный контекст. Именно эта «визуальность» и является бесценным инструментом, у обучающихся наблюдается лучшее понимание ситуации и более точная интерпретация языковых явлений в полном визуальном контексте. Видео способствует пониманию культурологического аспекта речевой ситуации, логического порядка обмена репликами, использования таких языковых опор как мимика и жесты при непосредственной иноязычной речевой коммуникации. Эти визуальные подсказки являются иллюстрацией устного высказывания и способствуют концентрации внимания обучающихся.

Использование видеоматериалов дает прекрасную возможность для применения разнообразных и разноуровневых техник и упражнений, направленных на развития всех четырех языковых компетенций у студентов. Таким образом, например, просмотр фильма целиком либо его части может быть использован не только при тренировке навыков аудирования и чтения, но послужить моделью для практики говорения и письма. Просмотр фильма

также может стать плацдармом для реализации последующих задач, таких как дискуссия, дебаты на актуальную тему, ролевые игры, реконструкция диалогов и пересказ. Использование различных категорий видеоматериалов (полнометражных и короткометражных фильмов, телесериалов, рекламных роликов и т.д.) также может привести к разнообразию при обучении.

Выбор тем видеоматериалов обусловлен профессиональной направленностью студентов, что дополнительно способствует мотивации и расширению профессионального кругозора.

Учитывая преимущества использования видеоматериалов для успешного изучения иностранного языка, является актуальной их интеграция в рабочую программу преподавателя. Если раньше подбор подходящего материала сопровождался трудностью поиска и определенными техническими сложностями, то вместе с появлением и активным использованием интернета появилось большое количество веб-сайтов, облегчающих решение этой задачи.

Обобщая все изложенное, резюмируем, что обучение иностранному языку с использованием видеоматериалов является продуктивным и результативным. Организация процессов обучения с иноязычной коммуникативной компетенцией студентами неязыковых факультетов позволяет в значительной мере оптимизировать процесс их обучения иностранному языку.

#### Литература:

1. Кочукова, О.В. Обучение пониманию социокультурного содержания иноязычного дискурса художественных видеофильмов: Автореф. дис....канд. пед. наук. — М., 2004.
2. Краснощекова, Г.А. Информационные технологии в решении проблемы повышения качества языковой подготовки специалистов // Открытое образование. — М., 2010. — № 6.
3. Сорока, Ю.Г. Кинодискурс повседневности постмодерна // Постмодерн: новая магическая эпоха. Сб. статей/Под ред. Л.Г. Ионина. — Харьков, 2002.

## Использование аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку

Масалова Светлана Владимировна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются методические принципы работы с аутентичными видеоматериалами; приводятся рекомендации по их адаптации к условиям обучения; анализируется использование видео-ресурсов как средства формирования коммуникативной компетенции у студентов. Аутентичные видеоматериалы позволяют обучающимся совершенствовать навыки восприятия речи носителей языка, в которой отражаются особенности национальной культуры, живая реальная действительность, вызывая познавательный интерес обучающихся, их готовность обсуждать проблемы, вступать в дискуссию.

**Ключевые слова:** аутентичные видеоматериалы, использование видео, иностранный язык, коммуникативная компетенция

Согласно современным образовательным стандартам «Обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, ин-

формационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов» [2]. Другими словами, в процессе изучения иностранного языка

в вузе студент должен не только научиться решать социально-коммуникативные задачи в повседневном общении, но и в профессиональной сфере и научной деятельности. Он должен владеть лексическими, грамматическими средствами во всех видах речевой деятельности, понимать на слух монологическую и диалогическую речь, владеть навыками устной речи, иметь представление об истории, культурных традициях и правилах речевого этикета в стране изучаемого языка. Применение аудиовизуальных средств, современных технологий на уроке иностранного языка может хорошо помочь в достижении поставленных целей. В частности, использование видеоматериалов позволяет решить следующие задачи:

- дает возможность студентам познакомиться с «языком в живом контексте» т. е. «связывает урок с реальным миром и показывает язык в действии» [1];
- развивает внимание и память, т. к. именно через органы зрения и слуха человек получает основную информацию об окружающем мире;
- помогает сочетать разные виды коммуникативной деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо;
- способствует интенсификации учебного процесса, т. к. информация, представленная в наглядной форме, усваивается легче и быстрее;
- расширяет кругозор и повышает общую культуру студентов;
- повышает мотивацию и активность студентов, создает атмосферу совместной познавательной деятельности, дает стимул для дальнейшей самостоятельной работы;
- помогает овладеть навыками межкультурной коммуникации;

Видео является прекрасным дополнительным источником для изучения иностранного языка. Оно может использоваться как для введения нового материала и его активизации, а также на заключительном этапе работы над темой.

Видеоматериалы можно разделить на две группы:

- учебные материалы, предназначенные для обучения иностранному языку:
  - видеокурсы к учебникам;
  - обучающие видеофильмы;
- аутентичные материалы, предназначенные для носителей языка:
  - видеорецепты;
  - короткометражные фильмы;
  - рекламные ролики;
  - музыкальные видеоклипы;
  - телевизионные игры;
  - интервью;
  - художественные, документальные, мультипликационные фильмы;
  - отрывки из телевизионных передач;
  - видеозаписи телевизионных новостей: репортажи, метеопрогноз, происшествия, новостные события;
  - обучающие программы для детей и подростков; скетчи;

- спортивные и развлекательные программы;
- теледискуссии и теледебаты и т. д. [5].

В данной статье речь пойдет об использовании аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку.

Работа с видео состоит из трех этапов: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонастрационный.

На преддемонстрационном этапе снимаются языковые трудности восприятия видеотекста, для этого проводится «мозговой штурм» или составляется лексическая карта по предложенной теме; посредством различных упражнений вводятся и закрепляются новые слова; составить список утверждений, которые кажутся верными априори и т. д.

Для демонстрационного этапа можно предложить следующие задания:

- просмотр без звука: дать описание героев, места действия, погоды, последовательности действий; составить и разыграть диалоги между персонажами, составить предсказания по содержанию и т. д.
- прослушивание видео без изображения: сделать предположения о месте действия, внешности героев, роде их занятий и т. д.
- просмотр со звуком: составить список услышанных слов; проверить предсказания, сделанные студентами до просмотра; дополнить транскрипт короткого отрывка; восстановить диалог с перепутанными репликами; ответить на предложенные вопросы; заполнить таблицу и т. д.
- прерванный просмотр: придумать начало, продолжение или конец.

Во время последедемонастрационного этапа студенты могут: инсценировать диалоги; составить резюме или подробный пересказ (устно или письменно); написать эссе на тему просмотренного сюжета; найти дополнительную информацию по теме и т. д. [3].

Существуют различные способы использования видеоматериалов в учебных целях. Выбор зависит от уровня владения языком у студентов, целей и задач обучения, а также от самого материала.

В качестве заданий по использованию некоторых аутентичных видеоресурсов студентам рекомендуются следующие упражнения:

- видеорецепты: назвать ингредиенты и столовые принадлежности, используемые в отрывке, прокомментировать действия (без звука); затем проверить со звуком; составить рецепт с теми же ингредиентами; снять на видео собственный рецепт;
- короткометражные фильмы: предугадать следующее действие (прерванный просмотр); при экранизации новеллы: сравнить текст с экранизацией (описание героев, обстановки, диалоги), выявить, что сохранено, изменено, добавлено, убрано;
- рекламные ролики: угадать объект рекламы, дать его описание; прокомментировать связь продукта и рекламы на него; придумайте слоган для данного продукта; придумайте другой сценарий для этого же продукта;

- музыкальные видеоклипы: угадать тему песни, прокомментировать, дать описание увиденного (просмотр без звука); сравнить услышанную лексику с предположением; назвать музыкальные инструменты (просмотр со звуком); выполнить лексические и грамматические упражнения (работа с текстом) и. т. д.
- телевизионные игры: ответить на предложенные вопросы; придумать вопросы такого же плана; составить вопросы и ответы на заданную разговорную тему;
- интервью: выявить разговорные формулы и дать их стандартный эквивалент; передать содержание интервью в косвенной речи; назвать невербальные формы

коммуникации; предложить другую форму опроса; составить и провести опрос в группе;

- видеозаписи телевизионных новостей: после просмотра записать данные в шесть колонок под заглавиями (Кто? Что? Где? Когда? Почему? Как?) и т. д. [4].

В заключении хочется еще раз подчеркнуть, что использование аутентичных видеоматериалов на занятии делает его интересным, познавательным, повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка, а также способствует развитию их коммуникативной, социо-культурной, профессиональной и общекультурной компетенций.

Литература:

1. Валетко, С. А. Использование видео на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/214052/>
2. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.fgosvo.ru/uploadfiles/ppd/20110329000911.pdf](http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/ppd/20110329000911.pdf)
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие/Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. — Мн.: Выш. шк., 2004. — 522 с.
4. Comment exploiter la vidéo en classe de FLE [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.language-teachers.org/professeurs\\_fle/down/video.pdf](http://www.language-teachers.org/professeurs_fle/down/video.pdf)
5. L'utilisation de la vidéo en classe de FLE [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en.html>

## Активные методы формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции

Мастерских Светлана Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В данной статье автор рассматривает современные методы формирования профессиональной коммуникативной компетенции у студентов гуманитарных направлений в процессе обучения иностранному языку. Автор полагает, что активные формы повышения мотивации способствуют совместному сотрудничеству преподавателя и студентов.

**Ключевые слова:** иностранный язык, мотивация, профессиональная коммуникативная компетенция, совместное обучение.

На неязыковых направлениях в вузе формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции является целью обучения иностранному языку. Потребность в специалистах, владеющих иноязычной профессиональной лексикой, способствует практическому усвоению иностранному языку, где ведущим подходом стал коммуникативный подход.

Предметом изучения многих исследователей становится гармонично развитая личность, обладающая иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией. Речь идет о необходимости приобретения не только знаний и умений по специальности, но и особых навыков и качеств, необходимых в реальном деловом общении

в условиях жесткой кадровой конкуренции и способствующих личностному и профессиональному росту.

Используемые на занятиях учебные пособия должны соответствовать следующим характеристикам: профессиональная направленность, доступность, аутентичность, культурологическая насыщенность, проблемность, ситуативность [6, с. 136].

Главной целью системы обучения иностранным языкам является достижение оптимального общего развития каждого обучаемого: его интеллектуальной, эмоциональной активности и нравственных представлений. Именно на этой базе решаются задачи успешного овладения знаниями, умениями и навыками. Мотивационная

система — это стержень личности, к которому крепятся такие свойства личности, как направленность, ценностные установки, социальные ожидания, притязания и другие социально-психологические характеристики [7, с. 462].

Формирование мотивации к обучению иностранному языку является одной из центральных проблем современного образования, т.к. мотивация является одним из главных условий успешности обучаемых. Одаренных студентов отличает исключительная успешность обучения, связанная с высокой скоростью усвоения материала [4, с. 109].

Эффективность обучения иностранным языкам зависит также от индивидуальных способностей студентов. Б. В. Беляев отмечал, что в результате сопоставления индивидуальных характеристик выделяются два основных психологических типа владения иностранным языком: интуитивно-чувственный (преобладание чувства языка) и рационально-логический (сознательное использование знаний на языке) [1, с. 17].

По мнению Е. И. Пассова, преподаватель должен стремиться сделать процесс выполнения упражнений доступным, соответствующим интересам учащихся, что положительно воздействует на их мотивацию: сначала студенты просто будут с увлечением выполнять упражнения, а затем уже говорить [8, с. 14].

На занятиях предлагается активная работа студентов в парах или группах при выполнении лексико-грамматического перефразирования, построении вопросов, отбора ключевых слов, проведении дискуссий и конференций.

На завершающем этапе предполагается выполнение упражнений на развитие естественной ситуации. Это использование материала в реальных условиях: беседа после прослушанного доклада; подготовка собственного доклада; проведение научной конференции. Одним из эффективных форм коммуникативных упражнений профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам является презентация [3, с. 143]. Взаимодействие учителя и обучаемых как «равнопартнерское учебное сотрудничество» направлено на совместное решение учебных коммуникативно-познавательных задач [2, с. 5]. Таким является совместная исследовательская работа с преподавателем на английском языке. По итогам ежегодной студенческой научной конференции совместные с преподавателем статьи публикуются в сборнике лучших студенческих работ, например на такие темы, как «Доминирующий тип поведения у студентов-психологов», «Оксфордские методы обучения английскому языку», «Нравственное воспитание в современной школе» и др. [10, с. 113-125].

Использование различных видов телекоммуникаций и информационных ресурсов позволяет развивать будущих специалистов гуманитарного профиля. Это может быть электронная почта, блоги, телеконференции, чаты, форумы, Skype при помощи электронных учебников, веб-квестов, каталогов, телекоммуникационных образовательных проектов, экскурсий и викторин.

Одним из популярных личностно-ориентированных подходов в обучении иностранным языкам, как отмечалось выше, является методика обучения в сотрудничестве, так называемый метод проектов. Проектная деятельность — одна из эффективных технологий обучения [9, с. 8]. Именно активные формы и методы обучения способствуют формированию у студентов информационной базы, способностей к творчеству и формированию практических навыков.

Проект ценен тем, что в ходе его выполнения студенты учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности и является менее стрессовым для его выполнения.

Формы проектов могут быть разнообразными: монопроект, коллективный проект, устно-речевой, письменный, Интернет проект. Проектная деятельность может быть представлена в виде репортажей, экскурсий с рекламами, анкеты, фотогазет, исследовательских работ, докладов. Тематика проектов может быть связана как со страной изучаемого языка, так и со страной проживания, сопоставление и сравнение событий, явлений, фактов из истории, и жизни людей разных стран, их традициями и обычаями.

Для студентов первого курса предлагаются монопроекты. Цель проектов — обеспечить взаимосвязь различных видов речевой деятельности, повторить и совершенствовать грамматические навыки, активизировать лексический материал по темам «Семья», «Друг», «Квартира». При подготовке проектов студенты работают с пословицами такими как: Мой дом — моя крепость, Друг познается в беде и др.

На старших курсах применяется технология «коллективного проекта». При работе с темой «Моя учеба и университет» используется рекламный проект. Предлагается провести экскурсию, рассказать о профессиях, по которым ведется подготовка в университете. Уроки-рекламы стимулируют творческий подход со стороны студентов, демонстрацию оригинальности оформления своих работ. В подготовленных группах этот проект можно усложнить — предложить провести презентацию профессии в рамках города.

После того, как пройдена тема по страноведению, разрабатывается проект «Английский язык и я». В рамках этого проекта затрагиваются проблемы, связанные с музыкой, спортом, информационными технологиями и компьютером, а также историей языка. Проект завершается графическим изображением всех этих направлений. Данный проект пробуждает интерес к английской литературе, музыке, ко всему, что касается Англии и дает возможность высказать свое мнение, свое отношение к другой культуре. По теме «Система образования» студентам предлагается работа по теме «Сходство и отличия систем образования таких стран как Россия, Великобритания и США» [5, с. 41].

Проекты могут оформляться в письменном виде и путем публичной защиты. Объемы письменных про-

ектных заданий варьируются в зависимости от типа проекта, времени его выполнения и подготовленности группы. Этот вид работы отличается от других методов прежде всего тем, что студенты могут выбирать тему обсуждения, интегрировать работу с другими предметами, осуществлять межпредметные связи и получить знания не только по английскому языку, но и по другим дисциплинам. Пре-

подаватель помогает поставить цели, подбирает источники информации, определяет сроки и объем.

Таким образом, процесс изучения иностранного языка для специальных целей рассматривается как актуальная и действенная основа для дальнейшего иноязычного профессионально-ориентированного общения выпускника гуманитарных направлений.

#### Литература:

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 227 с.
2. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
3. Колесникова, И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб: БЛИЦ, Cambridge University Press. 2001. 224 с.
4. Ломакин, А. В. Из опыта работы с одаренными детьми // Одаренный ребенок. № 6. 2009. с. 109–114.
5. Мастерских, С. В. Английский язык. «EDUCATION IN BRITAIN, THE USA AND RUSSIA»: Учебно-методический комплекс. Методические указания по развитию навыков чтения и устной речи для студентов гуманитарных специальностей неязыковых факультетов. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2010, 45 стр.
6. Мастерских, С. В. Эффективные формы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография [под ред. И. В. Андурян]. — Уфа: Аэтерна, 2014. с. 135–146.
7. Немов, Р. С. Общие основы психологии. Кн. 1. М.: ВЛАДОС. 2003. 688 с.
8. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 223 с.
9. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002. 272 с.
10. Сборник лучших докладов 65-ой студенческой научной конференции. Тюмень, Печатник, 2014. 126 с.

## Применение технологии Open Space при обучении иностранным языкам в вузе

Меньш Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В статье обсуждается возможность повышения эффективности формирования профессиональной иноязычной компетенции в вузе путем сочетания активных методов обучения и технологии Open Space, дается краткое описание технологии Open Space и вариант ее адаптации для учебного процесса в вузе; в качестве примера анализируется занятие по английскому языку в ТюмГУ на направлении «Международные отношения», представляющее из себя дискуссию, организованную в формате Open Space.

**Ключевые слова:** профессиональная иноязычная компетенция, активные методы обучения, технология Open Space.

Современный этап развития российского общества характеризуется стремительными изменениями в социально-экономической и политической жизни в условиях формирования единого образовательного пространства в рамках реализации Болонского процесса и переходу на федеральный образовательный стандарт третьего поколения, что обуславливает необходимость пересмотра и обновления подходов к вопросам формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов. Обновление технологии вузовского обучения предполагает, прежде всего, переориентацию всей дидактической си-

стемы с преимущественно информативного на содержательно-процессуальное обучение, позволяющее развить познавательные, творческие, профессиональные способности выпускников вузов. В данном контексте актуальным становится практическое владение будущими специалистами иностранным языком не только как языком международного общения, но и как средством профессионально-личностного роста.

Сегодня Министерство образования РФ определяет в качестве основной задачи профессионального высшего образования подготовку «квалифицированного работника

соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов». Таким образом, целью любого профессионального образования является достижение будущим специалистом высокого уровня профессиональной компетентности, в том числе иноязычной.

Профессиональная иноязычная компетенция специалиста подразумевает коммуникативную компетенцию, включающую совокупность знаний и умений речевого и делового поведения, владение стратегией и тактикой общения на иностранном языке и умение применять особые приемы эмоционального коммуникативного взаимодействия [1].

Эффективность формирования профессиональной иноязычной компетенции студента в значительной степени зависит от того, как в ней реализуется личностная индивидуализация, которая предполагает учет контекста деятельности студента, его опыта и интересов, потребностей.

Формирование профессиональной иноязычной компетенции может быть эффективным при обучении студентов иноязычному общению путём использования активных методов обучения, которые развивают в процессе обучения не память, а мышление, помогают уходить от сложившихся стереотипов, искать самостоятельные, оригинальные варианты ответов и пути решения учебных задач. Данные методы включают элементы имитационного моделирования, поиска, сравнения различных факторов, позиций, выводов с тем, чтобы яснее выбрать свою точку зрения, отработать индивидуальный стиль деятельности и диалогического общения.

Для создания творческой психологически комфортной атмосферы на занятиях видится перспективным сочетание активных методов обучения и технологии открытого пространства (Open Space Technology). Технология открытого пространства — это форма работы с группами, члены которых объединены каким-либо общим интересом. Изначально технология создана для того, чтобы дать возможность участникам обсудить насущные вопросы, дилеммы, проверить актуальность происходящего, найти решение важных задач.

Данная технология была разработана в середине 80х годов прошлого века американским консультантом по организационному развитию, социологом и антропологом Харрисоном Оуэном. Технология Open Space разработана для проведения бизнес встреч, конференций, семинаров и других деловых мероприятий. Открытое Пространство — самоорганизующийся способ проведения в жизнь действия через общение, который поддерживает творчество и лидерские качества участников. Данная технология строится на основе четырех принципов:

• *Присутствующие люди — это наиболее подходящие участники.*

Это значит, что работать, обсуждать, думать необходимо с теми людьми, которые присутствуют, не сожалеть о тех, кто не пришел или не смог прийти.

• *То, что происходит — это единственное, что может произойти.*

Данный принцип подразумевает концентрацию внимания на том, что происходит здесь и сейчас. Все, что могло бы или должно было произойти, не имеет никакого значения.

• *Процесс начинается, когда приходит время.*

Творчество, воодушевление, инновации, благодаря которым группа может добиться высоких результатов, не возникают по расписанию, нельзя заставить их появиться в определенный момент времени, поэтому важно спокойно ждать, когда подходящий момент появиться естественным образом.

• *Если конец — то конец/Если не конец — тогда не конец.*

Это значит, что временем следует распоряжаться продуктивно. Если обсуждение в группе подошло к логическому завершению и/или для этого понадобилось меньше времени, чем было запланировано, то рационально посвятить себя другим делам: пойти в другую группу, поработать самостоятельно над новыми проектами, обдумать новые идеи или просто отдохнуть.

В соответствии с этими принципами люди, пришедшие на встречу, посвященную какой-то определенной теме, имеют возможность вынести на обсуждение наиболее актуальный с их точки зрения аспект в заявленной общей теме, за который они готовы взять ответственность и над которым они готовы поработать с другими. Присоединяясь к наиболее интересной теме, участники открытого пространства создают рабочие группы, в которых происходит дальнейшее обсуждение и разработка способов решения заявленной проблемы.

В технологии открытого пространства действует один закон — это закон «двух ног»: если во время работы в малой группе вы видите, что ничему новому не учитесь и ничего не можете дать другим — действуйте сами, «голосуйте» ногами, ищите другие места и другие способы работы! Если я в группе скучаю, то я просто вытягиваю из нее энергию. В этом случае именно своим отсутствием я демонстрирую ей мое уважение.

Если закон «двух ног» соблюдается, то в «открытом пространстве» у участников появляется возможность побывать в двух ролях: «шмелей» и «бабочек». «Шмели» являются образцом работоспособности и прилежания, разработчиками своих и предлагаемых идей. Они могут перелетать от одной группы в другую и, подобно переносу пыльцы с одного цветка на другой, переносить информацию и идеи, обогащая своим присутствием процесс групповой работы и внося в него разнообразие. «Бабочки» нерешительны и неактивны, но именно они создают вокруг себя пространство, в котором ничего не запланировано, и как раз по этой причине в нем может многое произойти. Они могут стать очень активными,

если их «разогреть» и дать новые импульсы для работы [2].

Закон и четыре принципа открытого пространства позволяют создать ситуацию, в которой люди, заинтересованные каким-то общим вопросом, имеют максимальные шансы найти друг друга и обсудить его в непринужденной «открытой» атмосфере, самостоятельно выбирая собеседников и тему разговора.

Сохраняя основные структурные элементы данной технологии, видится возможным и эффективным ее перенос в образовательное пространство. Так, одним из примеров проведения занятий по английскому языку в формате Open Space может служить обсуждение темы «Advertising: a Blessing or a Curse?» со студентами направления «Международные отношения» Тюменского государственного университета.

На подготовительном этапе студенты получают задание изучить научную и публицистическую литературу (составить глоссарий ключевых слов, выписать понятия и термины, относящиеся к теме, рассмотреть различные подходы к решению заданной проблемы и т.д.) и написать аналитическое эссе с анализом и интерпретацией основных аспектов проблемы рекламы. Далее студент выбирает для себя определенную роль, например, будет ли он экспертом по психологическому влиянию рекламы на человека, или специалистом по созданию рекламы, или создателем социальной рекламы и т.д. Выбирая для себя конкретную роль, студент сосредотачивается именно на определенном аспекте, изучает его детально, что делает обсуждение достаточно профессиональным и аргументированным. Таким образом, студенты подходят к дискуссии вооруженные своим собственным опытом и информацией, полученной из научных источников.

На следующем этапе все студенты собираются в круг, и наиболее активные (их называют «созывающими» и именно они, как правило, и являются «шмелями») выдвигают различные темы в рамках общей («Advertising: a Blessing or a Curse?»). Эти темы прикрепляются на доску, и каждый студент определяется, в решении какой проблемы он бы хотел принять участие. Таким образом, студенты собираются в группы.

Далее начинается дискуссия, во время которой работает «закон двух ног», то есть студенты имеют возможность поменять группу. Во время дискуссии преподава-

тель («фасилитатор») наблюдает за динамикой процесса, фиксирует речевые ошибки, отмечает достижения каждого участника и т.д., то есть готовится к обсуждению мероприятия, которое обязательно должно состояться после его завершения. По окончании дискуссии студенты суммируют результаты и, в соответствии с правилами Open Space технологии, заносят их в протокол. Протоколы заполняются в свободной форме по принципу KISS (Keep it short and simple), то есть «кратко, просто, ясно».

Наблюдения за динамикой работы групп демонстрируют высокий уровень вовлеченности студентов, даже тех, которые обычно неактивны на занятиях. Принимая участие в мероприятиях формата Open Space, они, как правило, выступают в роли «бабочек» и создают вокруг себя пространство, в котором рождаются новые идеи. Обычно студенты заполняют опросник по прошедшему мероприятию, который помогает преподавателю оценить успешность проведения дискуссии. Анализ результатов опроса и наблюдения показывает, что студентам нравится позитивная и свободная атмосфера, которая создается в процессе такой дискуссии. Возможность свободного выбора и переход участников из группы в группу позволяет многим в некоторой мере преодолеть неуверенность в себе. Учебные дискуссии в формате Open Space способствуют формированию навыков межличностного общения на иностранном языке, умения выслушать различные точки зрения и отстоять свою, умения сотрудничать и работать в команде, а также навыков публичной речи.

Таким образом, технология Open Space с одной стороны является жесткой структурой с понятными рамками (законы, запись, протоколы и т.д.), а с другой — абсолютно открытой субъектной формой, с максимальными возможностями не только выбора, но и свободного исследования для участников. На основе теории и практики Open Space возможно создание самых разнообразных методик, объединенных едиными педагогическими принципами. Создавая новые формы в поле технологий открытого пространства, необходимо помнить, однако, что мы имеем дело со сложнейшей структурой, где любая деталь может являться важным инструментом. Соответственно, адаптируя технологию, нужно следить за тем, чтобы не нарушить структурообразующий элемент, который отвечает непосредственно за процесс.

#### Литература:

1. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
2. Harrison Owen. Open Space Technology. A User's Guide. Second Edition. BerrettKoehler Publishers, Inc. San Francisco, 1997.

## Адекватная передача реалий русской культуры в художественном переводе

Мороз Наркиза Абриковна, кандидат филологических наук, доцент  
Тюменская государственная академия мировой экономики, управления и права

**Аннотация:** Статья посвящена вопросам специфики исторических реалий в художественных текстах и особенностям их перевода на иностранный язык. Учет прагматических факторов при передаче реалий дает возможность установить определенные закономерности, обуславливающие выбор того или иного приема перевода, изучить диапазон переводческих трансформаций и выявить наиболее адекватные переводные эквиваленты реалий русской культуры в иноязычных переводах.

**Ключевые слова:** художественный перевод, исторические реалии, адекватный перевод, перевод реалий.

Реалии как предметы материальной и духовной культуры отражают образ жизни и образ мышления конкретного общества и не имеют аналогов в другой культуре, соответственно отсутствуют и лексические единицы их обозначающие. В тексте перевода они всегда контрастируют с контекстом, поскольку являются яркими выразителями национального своеобразия другой культуры. Это существенно увеличивает их стилистическую нагрузку. Следовательно, перевод реалий на другой язык становится достаточно сложной задачей, которая включает передачу понятийного содержания этих лексических единиц и выравнивание их функционально-стилистических характеристик.

Пространственная и временная дистанции, отделяющие оригинал и перевод, неизбежно влекут за собой культурные сдвиги, которые следует принимать во внимание при создании текста перевода, адекватного тексту оригинала. Целью перевода произведений классиков является ознакомление современного читателя с литературным памятником, который в момент своего создания тоже был современным. Реалии, которые не употребляются в современном русском языке относятся к историческим. Большая часть таких реалий остается безэквивалентной. Переводчику приходится прибегать к поиску самостоятельных решений с помощью использования различных переводческих приемов. Помимо общих требований, предъявляемых к передаче реалий в художественном переводе, перевод исторических реалий предполагает: отказ от использования модернизмов; архаизмов с национальной окраской; соответствие вариантов перевода исторических реалий современной литературной норме языка перевода и основным чертам стиля текста языка источника

В художественном переводе, который не ставит цель точное описание реальных фактов, переводчик сам подчиняет их общему художественному замыслу. Ю. А. Сорокин заметил, что художественный текст ориентирован на явления, процессы, факты и артефакты [4, с. 119]. Исходя из этого, некоторые компоненты денотативного содержания могут быть инвариантно-вариабельными. Яркий пример приводит Я. И. Рецкер из пьесы Дж. Голсуори «Правосудие» [2, с. 53]. Один из персонажей, совершая финансовую сделку, переправляет в банковском

чеке слово *nine* на *ninety*. В русском переводе пьесы вместо этих цифр появляются другие: *восемь* и *восемьдесят*. В данном случае такая переводческая трансформация обуславливается тем, что русское слово *девять* не переправляется на слово *девяносто* путем простого добавления букв.

Внутрилингвистическое содержание занимает в данном контексте более высокий уровень, чем денотативный компонент. Денотативный компонент, подвергающийся наибольшему семантическим изменениям в речи, содержит ядро и периферию. Ядерные денотативные семы обозначают постоянные и обязательные (неустраняемые) признаки предмета. Отсутствие одного из этих признаков переводит сему в разряд периферийных. Если сема хотя бы в минимальной степени вероятностна, то она будет всегда периферийной. Рассмотрим это на примере денотативных сем русской реалии *кабак*. Семы *помещение* и *обычно для приема пищи* — ядерные; семы *место питейное, преимущественно людное* и *пища готовится в больших котлах или горшках* — периферийные. Актуализируются обычно не все компоненты значения реалии, а лишь их часть. Переводчик художественного текста всегда старается как можно точнее передать смысл оригинала дополнительными словами, описательными оборотами, развернутыми словосочетаниями. Чем опытнее переводчик, тем точнее он передает актуализированные семы переводимых слов. В качестве примера приведем перевод на английский язык реалий *кабак* в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души» [1, с. 4]:

В ворота гостиницы губернского города NN въехала довольно красивая рессорная небольшая бричка,... Въезд его не произвел в городе совершенно никакого шума и не был сопровожден ничем особенным; только два русские мужика, стоявшие у дверей кабака против гостиницы, сделали кое-какие замечания, относившиеся, впрочем, более к экипажу, чем к сидевшему в нем.

A small and quite a pretty britchka on springs entered the gates of the hostelry in the provincial city of N. N....His arrival produced no commotion whatever in the town, and was not signaled by anything in particular; though two moujiks who were standing at the door of a pot-house opposite the inn, made some remarks, which had, however, more reference to the equipage than to the person seated in it. [6, с. 3].

В английском переводе актуализируются обе ядерные семы и передаются эквивалентными средствами языка перевода.

Являясь носителями национальной специфики, чуждой, неизвестной английскому читателю, реалии выступают ярким стилеобразующим средством. Даже если в оригинале реалия является всего лишь художественной деталью, лишенной особой экспрессивной активности, то в переводе она становится ярче, приобретая стилеобразующую возможность, усиливает свой стилистический потенциал, выразительные характеристики. В переводном тексте реалии выделяются, хотя в художественной ткани оригинала они воспринимаются как нечто привычное, органическое, естественное.

Все элементы содержания не могут быть воспроизведены полностью. В любом переводе потери неизбежны: одни компоненты содержания воспроизводятся, например, посредством транскрипции (*бричка* — *britchka*, *мужики* — *toijiks*), другие отбрасываются или подвергаются различного рода заменам (*гостиница* — *hostelry*, *inn*, *губернский город* — *provincial city*). От соотношения этих изменений зависит точность перевода: адекватный перевод предполагает минимум таких изменений. Переводчик определяет для себя своего рода кривую потерь содержания, формы, национального и исторического колорита реалий, стараясь при этом найти сред-

ства их компенсации в данном минимальном контексте или других участках текста. Главным критерием оценки качества художественного перевода является адекватность эстетического воздействия оригинального текста и текста перевода [3, с. 19]. При передаче реалий это достигается путем исчерпывающей передачи содержания, формы, национального и исторического колорита реалий равноценными средствами. Под равноценностью средств понимается не их формальное сходство, а функциональное, где функцией является свойство текста вызывать коммуникативный эффект, то есть определенную запланированную реакцию адресата, «усредненного» рецептора как типичного представителя определенной культуры. Функциональная роль реалии в том или ином контексте, фоновые знания адресата и жанрово-стилистические особенности материала относятся к прагматическим факторам. Они рассматриваются как «наиболее важные фильтры, определяющие не только способ реализации процесса перевода, но и сам объем передаваемой информации» [5, с. 244]. Учет прагматических факторов при передаче реалий даст возможность установить определенные закономерности, обуславливающие выбор того или иного приема, глубже изучить диапазон переводческих приемов и выявить наиболее точные переводные эквиваленты русских реалий в иноязычных переводах.

#### Литература:

1. Гоголь, Н. В. Избранные сочинения. В 2-х томах. М.: Худож. лит., 1984. 495 с.
2. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика. М.: Межд. отн., 1974. 216 с.
3. Солодуб, Ю. П. Теория и практика художественного перевода / Ю. П. Солодуб, Ф. Б. Альбрехт, А. Ю. Кузнецов. М.: Академия, 2005. 304 с.
4. Сорокин, Ю. А. Метод установления лагун как один из способов выявления специфики локальных культур // Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Наука, 1977. с. 120–136.
5. Швейцер, А. Д. Перевод и лингвистика. М.: Воениздат, 1973. 273 с.
6. Nikolay Gogol. *Dead Souls* / A poem / Translated by Robert A. Maguire. Penguin Books, 2004. 465 p.

## Социокультурные проекты как средство формирования социокультурной компетенции студентов вуза

Муравьёва Наталья Георгиевна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В статье описывается возможность формирования социокультурной компетенции в проектной деятельности, обеспечивающей становление обучающегося как осмысленного субъекта социокультурного информационного общества в соответствии с новыми требованиями к подготовке специалистов. Выделены 3 типа социокультурных проектов, разработанных с использованием герменевтических, проблемных и ролевых методов.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, личностный смысл, проектная деятельность, социокультурный проект.

Необходимость подготовки целостной, вариативно мыслящей, креативной личности, способной к поиску, освоению и осмысленному использованию значимой информации, обладающей обширными коммуникативными умениями и навыками требует от высшего образования использования новых подходов к обучению. Особое значение в данном контексте приобретает проблема формирования социокультурной компетенции как одной из форм общей культуры личности. В педагогической теории и практике сложилось понимание социокультурной компетенции (далее в тексте СКК) как совокупность определенных знаний, навыков, умений, способностей и качеств, формируемых в процессе языковой подготовки к межкультурному общению [7, с. 18]. Опираясь на требования, предъявляемые к обучающемуся в современном социокультурном информационном обществе, мы дополняем сложившееся в науке понимание социокультурной компетенции, рассматривая *личный смысловой опыт* обучающихся в качестве её системообразующего и интеграционного компонента.

Личностный смысловой опыт способен проявляться в актуальной коммуникативно-деятельностной форме, поэтому необходимым условием формирования СКК является включение обучающихся в *проектную деятельность* на основе развивающего потенциала интернет-технологий второго поколения веб 2.0 (блоги, микроблоги, вики-страницы, социальные закладки, социальные сети), которые предполагают использование передовых коммуникационных технологий и средств взаимодействия пользователей, создавая условия «для наиболее полного раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося, развития у него личной предприимчивости, навыков самообразования, умения принимать ответственные решения в ситуации выбора» [2]. Однако традиционное (формальное) проведение проектов с использованием ИКТ в процессе обучения в высшей школе, когда компьютерные технологии служат только средством для поиска информации, иллюстрации, оформления или демонстрации проектов приводит к таким проблемам как заимствования, плагиат и простому копированию ин-

формации, без её анализа, осмысления и проживания. Это обуславливает необходимость использования *механизмов смыслообразования*, которые переводят знания в форму понимания и порождают «живое знание», которое, по В.П. Зинченко включает память, действия, отношения к знанию, опыт представление о себе самом, знающем или незнающем» [3, с. 41]. Процесс формирования СКК в проектной деятельности будет эффективен при условии использования механизма смыслообразования, под которым понимают «процесс понимания как особый культуротворческий и личностно-развивающий процесс, обеспечивающий освоение предметной и ценностной составляющей культуры через их восприятие и осмысление, актуализацию в коммуникативно-деятельностных формах» [1, с. 100]. Интеграция смыслообразования в проектную деятельность обеспечит взаимосвязь учебного процесса с жизненным миром обучающегося.

Проектная деятельность с опорой на механизмы смыслообразования может быть практически реализована в форме *социокультурных проектов*. Отметим, что социокультурный проект отличается от учебного проекта. Учебный проект — это «форма работы, ориентированная на изучение законченной темы или учебного раздела и составляющая часть стандартного учебного курса или нескольких курсов» [5, с. 96]. Понятие социокультурный проект, широко используемое в культурологии, означает «средство сохранения или воссоздания социальных явлений и культурных феноменов, соответствующих сложившимся нормам» [6, с. 9].

В нашем понимании социокультурный проект — это форма работы, направленная на развитие творческой и исследовательской деятельности обучающихся и позволяющая им овладевать навыками работы с информацией и опытом социализации в разных социокультурных контекстах. В социокультурном проекте личность выполняет как социальную, так и культурную роль, опираясь на культурные ценности и смыслы в процессе освоения культурного опыта. Социокультурный проект диалогичен, поскольку актуализирующееся в нем содержательное и взаиморазвивающее сопряжение различных ценностей,

мировоззрений, укладов, образов жизни возможно только при условии их «культурной» равноценности. Здесь важен гуманитарный диалог, в котором происходит взаимообогащение и развитие смыслов (М. М. Бахтин).

Для формирования социокультурной компетенции нами выделены *социокультурные проекты* 3-х типов: мини-проект, веб-квест и веб-проект, которые интегрируют в себе герменевтические, проблемно-поисковые и ролево-игровые методы на основе интернет технологий второго поколения веб 2.0. Рассмотрим подробнее виды социокультурных проектов и способы их реализации (см. табл. 1):

1) *Социокультурный мини-проект* отличается краткосрочностью и создаёт ситуации интеллектуального поиска, основанные на поиске решения проблемной социокультурной задачи или ситуации. Задания проблемного характера в рамках *социокультурного мини-проекта*, такие как дискуссия, организованная на основе аудио и видео подкастов; интерпретация текстов разного характера и составлении на их основе лексического понятийного аппарата; создание кроссвордов, тестов по предложенной проблеме при использовании специальных веб-шаблонов; составление терминологического социокультурного словаря, подразумевают личностное отношение к изучаемой теме.

2) *Социокультурный веб-квест (webquest)* это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ре-

сурсы интернета [8]. В рамках веб-квеста каждый студент выполняет ту или иную роль, работает в команде на общий результат и использует информационные ресурсы как для поиска информации, так и для взаимодействия и общения с другими участниками в процессе освоения нового знания на основе подборки специальных проблемных заданий, направленных на интерпретацию культурных текстов, их анализ и осмысление. Веб-квест интегрирует различные задания: смыслоактуализирующие задания для акцентирования внимание студентов на понятии или явлении в культурно-значимом контексте при анализе и конструировании смыслов социокультурных текстов; конфликтные в культурном отношении ситуации (case studies) и коммуникативные задания для моделирования собственного поведения в процессе социокультурного взаимодействия.

3) *Социокультурный веб-проект* это «долговременные, проблемные задания результатом которых, является веб-публикация, т. е. своего рода учебная задача, основное отличие которой от всяких других заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта» [4, с. 10]. Он предполагает реализацию освоенного культурного опыта в сети в виде блога или вики-сайта. Преподаватель создаёт условия для резонанса смыслов в диалоге в процессе содержательного обобщения точек зрения, используя такие формы работы как комментарии (посты), обсуждение на круглом столе, вебинаре, конференции.

Таблица 1

Социокультурные проекты	Формы работы в проекте	Интернет-технологии Веб 2.0	Результат
мини-проект	дискуссия, «мозговой штурм» составление лексически-понятийного аппарата на основе интерпретируемых текстов; создание кроссвордов, тестов по предложенной проблеме; составление терминологического социокультурного словаря, включающего ключевые слова по теме и их определения.	аудио и видео подкасты, социальные закладки, вики-сайты, сайты для создания кроссвордов и тестов.	осознание обучающимися необходимости личного участия в решении поставленных проблем; формирование готовности к участию в социокультурных проектах более сложного типа
веб-квест	смыслоактуализирующие задания, коммуникативные задания; кейсы, т. е. обсуждение текстов, которые представляют собой описание конкретных конфликтных в культурном отношении ситуаций (case studies);	платформа для создания и размещения веб-квестов ( <a href="http://zunal.com">http://zunal.com</a> ), вики-сайты, блоги.	обогащение смыслов через диалог; осознание социально-личностной ценности знания для решения значимой задачи;
веб-проект	создание собственной веб-страницы; круглый стол, вебинар, он-лайн конференция; ролевые игры; социокультурные проблемные задания.	блоги, вики сайты, твиттер, скайп.	формирование личностно-ценностной позиции, усиление мотивации, способность и готовность к взаимодействию.

На протяжении всех видов социокультурных проектов ведётся портфолио достижений, которое обеспечивает владельцу возможность саморефлексии в процессе презентации сформированности компетенции. На итоговом этапе для внутриличностной интеграции на основе принятой обучающимся системы ценностей используются такие формы работы как: эссе, «недописанные предложения», комментарии на сайте и анкетирования.

Процесс формирования СКК на основе механизма смыслообразования в проектной деятельности носит нели-

нейный характер, что обуславливает субъективность в построении личностных смыслов и предполагает использование различных источников для получения информации и ротацию ранее полученной информации для решения новых задач. Соответственно использование разных видов интернет-технологий второго поколения Веб 2.0 и разные формы работы в процессе проведения социокультурных проектов будет приводить к изменению уровня социокультурной компетенции и осмысленному отношению к изучаемым проблемам.

#### Литература:

1. Белякова, Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2008. 208 с.
2. Гольдин, А. Образование 2.0: взгляд педагога // Компьютерра Online: электрон. журн. [Электронный ресурс]/URL: <http://www.computerra.ru/readitorial/393364/>
3. Зинченко, В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание. — Самара: 1998. — 216 с.
4. Китайгородская, Г. А. Коммуникативный подход к созданию системы упражнений // Вестник МГУ. Серия XIX. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. № 2. стр. 7–13.
5. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 228 с.
6. Марков, А. П., Бирженюк Г. М. Основы социокультурного проектирования. Учебное пособие / А. П. Марков, Г. М. Бирженюк. — Санкт-Петербург, 1997. — 104 с.
7. Сафонова, В. В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования. Сб. науч. трудов / Под ред. В. В. Сафоновой. — М.: Еврошкола, 1998. — с. 27–35.
8. Tom March. What Web-Quests (Really) Are. [Электронный ресурс]/URL: <http://tommmarch.com/writings/what-webquests-are/>

## Полифония как культурологический экскурс в мир английской литературы на уроке иностранного языка и способ изучения англоязычного художественного текста

Новичкова Лидия Николаевна, ассистент  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** Статья посвящена феномену полифонии (разноголосицы) как способу интерпретации художественного текста и культурологическому экскурсу в мир английской литературы на уроке иностранного языка.

**Ключевые слова:** культурологический аспект занятия по английскому языку, полифония, «голос» автора, «голос» персонажа, точка зрения.

Профессор Московского государственного университета имени М. Ю. Ломоносова С. Г. Тер-Минасова подчеркивает, что обучение иностранному языку необходимо вести в тесной связи с миром и культурой носителей этого языка [3, с. 12]. Одной из важнейших духовных сокровищниц культуры является художественная литература, вобравшая в себя менталитет, систему ценностей и мироощущение своего народа. В этой связи

автор настоящей статьи полагает, что небольшой экскурс в мир англоязычной литературы на уроке иностранного языка не только не повредит образовательному процессу, но и привнесет в него культурологическую ноту.

Одним из наиболее оригинальных и запоминающихся, на наш взгляд, способов изучения текста художественного произведения является интерпретация с позиции полифонии. Анализ литературного рассказа, который будет

представлен далее, можно использовать как вариант обсуждения англоязычного художественного текста на занятии по английскому языку.

Идея о полифонии или разноголосице художественного произведения, так же как и сам термин, принадлежат выдающемуся русскому философу и литературоведу — М. М. Бахтину (1895 — 1975). В выделении «голосов» рассказа мы разделяем позицию отечественного исследователя В. А. Кухаренко, рассматривающую голоса автора и персонажа в качестве основных речевых потоков в тексте. При этом исследователь выделяет еще внутреннюю, а также несобственно-прямую речь героя. В. А. Кухаренко рассматривает несобственно-прямую речь как сплав речи автора и персонажа [2, с. 133]. В данной статье мы не будем затрагивать феномен несобственно-прямой речи в литературе, поскольку данный материал сложен для студентов нефилологических специальностей и требует специальной вводной лекции. В настоящей работе мы рассмотрим образец анализа рассказа, не содержащего стилистического приема несобственно-прямой речи.

Прежде чем анализировать любое литературное произведение с позиции полифонии, необходимо помнить, что не каждый художественный текст полифоничен. М. М. Бахтин установил два основных фактора полифонии: наличие в художественном произведении нескольких «голосов» или субъектов речи (автор, персонажи), а также присутствие в нем *различных точек зрения* [1, с. 133]. Перед тем как начать работу с полифоничным произведением на уроке иностранного языка (например — с рассказом, что очень удобно, вследствие его небольшого объема, что позволяет или познакомиться с рассказом прямо на занятии, или обсудить сюжеты сразу нескольких рассказов в рамках одного урока), необходимо объяснить учащимся, что текст (с позиции М. М. Бахтина) представляет собой художественное созвучие нескольких голосов. Можно предложить студентам угадать, чьи «голоса» образуют полифонию художественного произведения.

Далее необходимо отметить, что сильнейшим признаком полифоничности текста является наличие в нем различных точек зрения. Данное явление может положить начало дискуссии «Возможные сюжеты рассказов с разнообразными точками зрения» («Possible story plots with the diversity of points of view (perspectives)»). В качестве стимулятора дискуссии можно предложить следующий сюжет: происшествие на улице с несколькими очевидцами, каждый из которых предлагает свою версию случившегося. Интересно пройдет работа по группам: каждая группа предлагает свой придуманный полифоничный сюжет (ситуацию, в которой были бы представлены различные мнения). В качестве творческого домашнего задания можно попросить учащихся самим отыскать по одному полифоничному рассказу на иностранном языке (например — английском) (работа индивидуально и парами), а затем представить его сюжет в аудитории, объяснив, почему вы считаете произведение полифоничным.

### **Образец анализа полифоничного рассказа, выполненный автором статьи:**

Материал исследования — рассказ Джона О'Хара (1905 — 1970) «Aunt Fran» из сборника «Три рассказа» (СПб.: Союз, 1998) [4]. Этот рассказ примечателен тем, что его ядро составляет не авторское повествование (как в большинстве рассказов), а диалог главных персонажей — супругов Дункан. Речь автора в рассказе имеет вспомогательное предназначение, которое может быть обозначено так:

- 1) представление участников диалога и места речевого акта,
- 2) представление субъекта речи (сказала Мэри, сказал Билл).

Смысловой и эмоциональный центр рассказа Джона О'Хара «Aunt Fran» — персонажные речевые партии «голоса», которые оказываются вставлены в формальное авторское повествование. Именно речевые партии содержат диалог двух независимых, словами М. М. Бахтина — «неслиянных голосов» или сознаний. Главное событие произведения — готовящийся приезд престарелой тети Фрэн на Рождество в дом семьи Дункан. При этом Мэри против этого визита, а Билл — за. Позиция Мэри — не приглашать Тетю Фрэн на Рождество. Свою точку зрения она аргументирует так: дети приглашают своих друзей праздновать Рождество вместе с ними, и в их доме не остается свободного спального места для Тети Фрэн. Позиция Билла — пригласить Тетю Фрэн. Он предлагает устроить еще несколько спальных мест на чердаке. Мэри возражает: Тетя Фрэн, считает она, испортит детям праздник. Билл замечает, что в их с Мэри детстве пожилые люди никогда не портили им праздник. Тетя — женщина пожилая, и ей будет одиноко встречать Рождество одной в отеле. На это Мэри отвечает, что одиночество Тети Фрэн — не их с мужем вина. Билл считает, что нельзя оставлять Тетю одну, она уже совсем стара и неизвестно, сколько еще она будет с ними. Тем не менее, в конце разговора Билл, стремясь избежать ссоры с женой, принимает ее решение не приглашать Тетю Фрэн на Рождество.

Таким образом, точки зрения героев рассказа «Aunt Fran» полярны, при этом каждый из них старается доказать свою правоту. Несмотря на то, что в конце истории герои приходят к обоюдному решению, в рассказе представлены *две различные точки зрения*, что является важнейшим фактором полифонии. Поэтому мы считаем, что данное произведение можно рассматривать как *полифоничное*. Нам удалось разработать следующую схему полифонии рассказа Джона О'Хара «Aunt Fran» (рис. 1).

Для представления полифоничного рассказа на иностранном языке на уроке английского языка учащимся следует предложить следующую схему презентации:

1. The title of the story and its author (название рассказа и имя автора);
2. The short author's biography (2–3 sentences) (краткая биография автора (2–3 предложения));

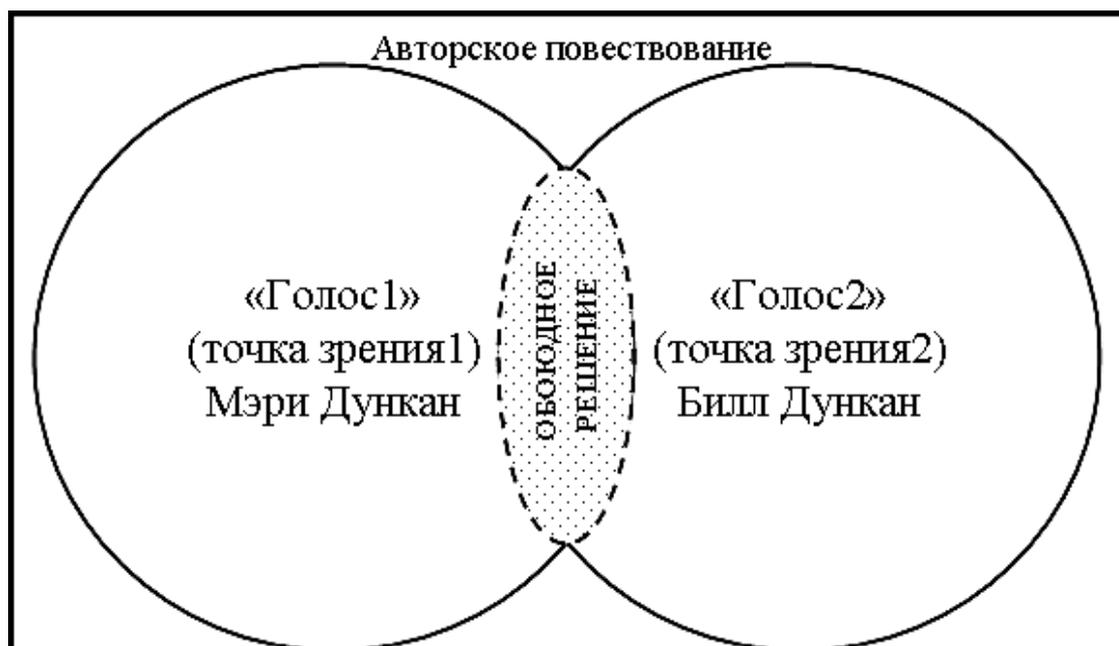


Рис 1. Схема полифонии сознаний в рассказе Джона О'Хара «Aunt Fran»

3. The story of how the text was created: interesting facts (история создания рассказа: интересные факты);

4. Whose voices are presented in the story? (Чьи голоса представлены в рассказе?);

5. The plot of the story with several viewpoints (сюжет рассказа с несколькими точками зрения);

6. The scheme of the story (may be drawn on the blackboard or shown in the presentation Microsoft Power Point) (схема рассказа (может быть нарисована на доске или представлена в презентации Microsoft Power Point)).

Таким образом, представленный в статье способ ознакомления с зарубежной литературой станет не только экскурсом в культуру англоязычных стран (культурологический аспект занятия по иностранному языку), но и поможет сформировать навыки доказательства, а также развить творческое мышление. Однако, прежде всего, автор статьи надеется, что представленный анализ, использованный во время урока, сможет пробудить интерес учащихся к художественному тексту как неисчерпаемому источнику познаний и открытий.

Литература:

1. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет. М., 1975. — 504 с.
2. Кухаренко, В. А. Интерпретация текста. — М.: Просвещение, 1988. — 192 с.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. — М.: Слово/Slovo, 2000. — 624 с.
4. Три рассказа. Для изучающих иностранные языки. — СПб.: Союз, 1998. — 128 с.

## Сопоставительный анализ концепта друг/friend в английском и русском языках

Пахомова Вера Михайловна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** Статья посвящена сравнению концепта «друг/friend» в английском и русском языках. Автор выявляет различия в понимании семантических оттенков значения.

**Ключевые слова:** друг, язык, пословица, термин, культура, нуждаться, значение

При сравнении пословиц разных языков происходят сравнения различных языковых изображений мира, проявления разных языковых ментальностей. В посло-

вичной картине мира — одной из составляющих общей языковой картины мира — ярко отражено представление народа о себе самом и окружающей действительности.

Когда говорим о пословичной картине мира, вспоминается живописная картина П. Брейгеля «Нидерландские пословицы», где на полотне представлен парадоксальный мир, обусловленный буквальным, наглядным изображением художником пословиц и поговорок. В отличие от картины П. Брейгеля языковая пословичная картина мира сложнее, в ней нет однозначного соответствия плана выражения (формы) и плана содержания (смысла). При совпадении смысла и внутренней формы эти два плана совмещаются, при несовпадении — картинка получается двойной: с одной стороны, смысл пословицы свидетельствует об определенном знании народа о том или ином фрагменте действительности и отношении к нему, с другой — внутренняя форма отражает направление ассоциаций, характерное для народа образное видение этого фрагмента, реализованное в пословице. Тем самым внутренняя форма становится точкой пересечения двух разных семиотических систем — культуры и языка, возводя ее в ранг термина культуры, или культурного концепта. По выражению Ю.С. Степанова, особое внимание следует уделять так называемым «константам культуры», т.е. «концептам, существующим постоянно или очень долгое время», отсюда пристальное внимание к первоосновам этих концептов, которые в языке раскрываются через этимолого-исторический анализ. К таким социально и морально значимым для любого, не только русского народа культурным концептам, несомненно, можно отнести концепт друг и соотносящееся с ним семантическое поле *друга* (англ. яз. *friend/friendship*).

Сравнительное исследование пословичных картин мира строится на последовательном сравнительном описании разнообразных составляющих их базисных культурных концептов, входящих в состав пословичных полей. Показательность сравнения во многом обусловлена выбором социально значимого поля, относящегося к «константам культуры» данного народа. В нашем случае к таким несомненно социально и морально значимым полям относится концепт *друг/ friend*.

Цель настоящей работы — дать сравнительный анализ английских и русских пословиц поля *друг/ friend*, собранных методом сплошной выборки по словарям пословиц.

Материалом анализа послужили 156 английских и 208 русских пословиц.

Пословичная картина мира складывается из пословичных полей, различающихся в разных языках по тематике, объему и конфигурации. Различия в конфигурации выступают на первый план, поскольку в мировидении народов очень много общего, различия же часто связаны не с кардинальными расхождениями взглядов, а с расстановкой акцентов [1, с. 109].

Сравним строение пословичных полей в двух указанных языках.

1. В русском языке центральное место в пословичном поле занимают пословицы (21%), прославляющие исключительность друга, его готовность пожертвовать

собой, быть рядом всегда: *Друг дороже денег; Для друга семь верст не околица*.

2. Ко второй группе пословиц непосредственно примыкают пословицы (16%), подчеркивающие длительность времени, необходимого для того, чтобы стать настоящими друзьями: *Друг — великое дело, не сразу добудешь; С другом надо пуд соли съесть, и будет мало*.

3. К третьей группе относятся пословицы (13%), подчеркивающие общность интересов, сходство, «другое я»: *Рыбак рыбака видит издалека; Ворон ворону глаз не выклюет*.

4. Четвертую группу составляют пословицы (12%), в которых дружба отождествляется с корыстными интересами: *Жалеть мешка — не завести друга; Пили, ели, кудрявчиком звали, попили, поели, пошел прочь, шелудяк; Называется другом, а обирает кругом*.

5. В пятую группу входят пословицы (11%), подчеркивающие необходимость общих интересов и сходства обычаев как решающего условия для дружбы: *Не сошлись обычаям, не бывает дружбе; Гусь свинье не товарищ; Пеший конному не товарищ; Сапог лаптю не дружка*.

6. В шестую, довольно малочисленную группу (3%) входят пословицы, подчеркивающие экономические интересы, необходимые для соблюдения в дружбе: *Чаще счет, крепче дружба; Не давай денег, не теряй дружбу; Дружба дружбой, а табачок врозь*.

7. К седьмой, самой малочисленной группе (2%) относятся пословицы, характеризующие преимущества дружбы: *Двое не то, что один; Одному и пьяно, да не мило, с другом и хмельно, да умно; Без друга — сирота, с другом — семьянин*.

В английском языке пословичные группы делятся не так дробно, как в русском [3].

1. Центральное место в пословичном поле занимают пословицы (24%), характеризующие те черты, которые необходимы для дружбы: *Don't walk in front of me, I may not follow; Don't walk behind me, I may not lead; Just walk beside me and be my friend; He is a friend who shows us our faults; A smile a day brings a friend your way; The only way to have a friend is to be one*.

2. С небольшим отрывом можно выделить вторую по количеству пословиц группу (23%), к которой относятся пословицы, прославляющие исключительность друга и дружбы: *True friends are hard to find, difficult to rave, impossible to forget; Old friends and old wine and old gold are best; Words are easy like wind, faithful friends are hard to find*.

3. В третью группу входят пословицы (19%), подчеркивающие такое качество друг друга, как готовность пожертвовать собой ради дружбы: *A friend in need is a friend indeed; When a friend asks, there is no tomorrow*.

4. К четвертой группе относятся пословицы (18%), отрицательно характеризующие дружбу, приравнивающие друга к врагу: *Friends are thieves of time; God save us from our friends, from my enemies I can defend myself; Treat a friend as if he might become a foe; An open foe may prove*

a curse, but a pretended friend is worse; A hedge between keeps friendships green.

5. В пятую группу входят пословицы (11%), подчеркивающие корыстную заинтересованность в друге: A friend in court is better than a penny in a purse; Prosperity makes friends, adversity tries them; When good cheer is lacking our friends will be packing.

6. Наконец, в последнюю, шестую тематическую группу, самую немногочисленную, входят пословицы (7%), приветствующие экономический базис в дружбе: Short accounts (Even reckoning) make long friendship; A friend in need is a friend to be avoided.

Представляет особый интерес явление, свойственное пословицам и в русском и в английском языках, которое ученые называют «бифуркационностью», или противопоставленностью по смыслу (crossing of the proverbs), например: A friend in need is a friend indeed Vs A friend in need is a friend to be avoided. Статистический подсчет показывает, что для русского языка смысловая противоречивость пословиц более характерна и более частотна, чем для английского. Например: *Друга на деньги не купишь — и в то же время: Денежка найдет дружка; Ум — хорошо, а два лучше, а рядом: Двое — не то, что один, подумаем, да и лошадь продадим* (насмешка над советами друзей). Такую противоречивость пословичной мудрости ученые связывают в целом со склонностью русского менталитета к противоречивости, непоследовательности [4, с. 16].

Сравнительный анализ английских и русских пословиц рассматриваемой тематики показывает, что в русском языке гораздо шире, чем в английском, представлены национальные реалии. Например: *Всюду вхож как медный грош; Его все знают, как чубарого мерина в околотке; При пире, при бражке — все дружки; Сапог лаптю не брат.*

В английском пословичном поле использование типично английских реалий встречается очень редко, в основном это нейтральная, «общечеловеческая» лексика [2, с. 211].

Характерной особенностью русских пословиц данного тематического поля является широкое употребление имен собственных, в отличие от английских, где имена собственные встречаются чрезвычайно редко, например: *Без Ивашки не выпьешь бражки; И худой Ермил, да богомил; Хороший Влас, да подальше от нас; Люби Ивана, да береги кармана.* С одной стороны, такое обилие имен собственных зачастую обусловлено рифмой, а с другой — имя собственное способствует созданию более индивидуализированной, интимной атмосферы, придает конкретность и национально-культурный колорит речению.

#### Литература:

1. Гварджаладзе, И. С., Гильбертсон А. Л., Кочинашвили Т. Г. 500 английских пословиц и поговорок. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1959. 35 с.

Анализ показал, что русским пословицам также более характерна самоирония, незлой юмор, насмешка, например: *Так друга любит, что для него последний кусок сам съест; или: Друг сердечный, таракан запечный; или: Брат Кондрат, пойдем кошек драть: мне шкура, а тебе мясо; Его милее нет, когда он уйдет.*

Сопоставление пословиц в двух языках также выявило, что русским пословицам более присущи эмоциональность, стилистическая окрашенность, они более экспрессивны, чем английские, в них чаще используется эмоционально-оценочная лексика, такая, как *мил, милее, слаще*, например: *Для милого дружка и сережку из ушка; Мил черт одному сатане; Пьешь у друга воду слаще меду; Не по хорошему мил, а милу хорош; Доброе братство милее богатства.*

С этой целью в русских пословицах широко используются слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *бражка, водочка, дорожка, табачок, денежка, дружка.* Они приносят в стилистическое значение пословицы эмотивность, коннотативную окрашенность, отражают эмоциональное, личностное отношение к объекту высказывания, что вообще свойственно русскому этнолингвистическому типу, в английском языке такая коннотативность и эмотивность почти не встречаются.

Сравнительный анализ английских и русских пословиц поля *друг/friend* позволяет сделать следующие выводы:

1. В целом мировидение народов по исследуемой тематике сходно, в пословицах очень много общего, различия же часто основаны не на кардинальном расхождении во взглядах, а на расстановке акцентов. В русском языке концепт «друг» семантически глубже и эмоционально сильнее, чем английское *friend*, которое более соответствует русскому концепту «приятель, знакомый». В остальном различия связаны с большим или меньшим удельным весом данной тематической группы в общем перечне.

2. В русском пословичном поле ярче, чем в английском, выражен национально-культурный компонент за счет большего количества наименований национально-культурных реалий, большего количества имен собственных, связи проявления языковой ментальности с эмотивностью и стилистической окрашенностью.

3. Русскому пословичному полю более свойственна смысловая противоречивость, противопоставленность пословиц одного и того же тематического поля, что также, вероятно, связано с проявлением этнолингвистической специфики национально-культурной ментальности. В английском языке не отмечено такой четкой выраженности национально-культурного компонента. В основном он проявляется лишь в реалиях пословичного поля и носит обобщенный, «общечеловеческий» характер.

2. Дубровин, М. И. Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях. М: Просвещение, 2005. 349 с.
3. Рейдаут, Р., Уиттинг, К. Толковый словарь английских пословиц/<http://www.library.ru>.
4. Томахин, Г. Д. Культура англоязычных стран. М.: ООО Издательство АСТ, 1993. 272 с.

## О методах и технологиях интенсивного обучения иностранному языку как средству мотивации и оптимизации учебного процесса

Попова Ольга Андреевна, кандидат исторических наук, доцент  
Тюменский государственный университет

***Аннотация:** Автор статьи обобщает опыт своих коллег в преподавании иностранных языков, подчеркивая при этом роль активных методов обучения, позволяющих интенсифицировать процесс обучения для более качественного достижения личностно-образовательных целей при оптимальных затратах ресурсов.*

***Ключевые слова:** Инновационные технологии, традиционные и интенсивные методы обучения, личностно-ориентированное обучение, средство мотивации, оптимизация учебного процесса.*

Инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом вузе заключаются в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка, и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению на профессиональные темы.

Рассмотрев в нашем исследовании отечественные и зарубежные методы и технологии интенсивного обучения, мы пришли к выводу о том, что наиболее перспективными являются такие подходы к интенсификации высшего образования, которые подчинены задачам и содержанию личностно-ориентированного обучения, позволяют максимально вовлекать личностный и психофизиологический потенциал обучаемых, развивать творческую активность учащихся [1].

Под интенсивным образованием мы понимаем такое построение образовательного процесса, которое дает возможность использовать этот личностный и психофизиологический потенциал обучаемых, направлять его для более качественного достижения личностно-образовательных целей при оптимальных затратах ресурсов.

Мы полагаем, что интенсивному образованию более всего адекватны активные методы обучения [2]. Активные методы обучения — это методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Появление и развитие активных методов обусловлено тем, что перед обучением встали новые задачи: не только

дать учащимся знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Возникновение новых задач обусловлено бурным развитием информации. Если раньше знания, полученные в школе, техникуме, вузе, могли служить человеку долго, иногда в течение всей его трудовой жизни, то в век информационного бума их необходимо постоянно обновлять, что может быть достигнуто главным образом путем самообразования, а это требует от человека познавательной активности и самостоятельности.

Особенности активных методов обучения состоят в том, что в их основе заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями. В этой группе методов социальные взаимодействия рассматриваются как важнейший образовательный ресурс, позволяющий интенсифицировать процесс обучения, то есть значительно повысить его развивающий потенциал, углубить и расширить осваиваемое содержание образования.

Вопросы интенсивного обучения иностранным языкам нашли отражение в работах Л. Ш. Гегечкори, И. А. Зимней, В. А. Вотинова, Г. А. Китайгородской, А. А. Леонтьева, С. И. Мельник, Е. И. Пассова, И. Ю. Шехтера и многих других ученых. Ряд принципиальных предпосылок для построения систем интенсивного обучения создает психофизиологический подход. На его основе возник новый метод обучения суггестопедия Георгия Лозанова. Многие видные теоретики и практики суггестологии справедливо указывают на ту исключительную роль, которую могут играть элементы суггестии в учебном и воспитательном процессах (С. В. Киселев, С. С. Либих, К. К. Платонов, Э. Г. Рейдер, В. Е. Рожнов, А. П. Слободяник, Д. Н. Узнадзе, Б. И. Хачапуридзе). При этом вскрыты и описаны общепсихологические механизмы инициации активности личности в процессе

образования Г.А. Китайгородская и Н.В. Смирнова (метод активизации резервных возможностей, И.Ю. Шехтер (эмоционально-смысловой метод), Л.Ш. Гегечкори, В.В. Петрусинский (суггестоканалитический интегральный метод ускоренного обучения взрослых), А.С. Плесневич (метод погружения), А.А. Акишина (курс речевого поведения), Г.М. Бурденюк (ритмопедия) и др. Идеи Лозанова стали отправным моментом для построения ряда методических систем интенсивного обучения иностранным языкам, каждая из которых выявляет дальнейшие резервы повышения эффективности обучения.

Как известно, методы обучения иностранным языкам изменяются под воздействием исследований в базисных для методики наук, одной из которых является психология. Влияние исследований в области психологии, оказывали и продолжают оказывать влияние на развитие лингводидактики, ставшей в последнее время синонимом «методики».

Развитие связей между психологией, психотерапией и лингводидактикой сделало возможным привлечение достижений в одних науках использовать в других. Интенсивные методы, на наш взгляд, внесли значительную энергию в методику обучения иностранным языкам в целом.

Мои коллеги кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации гуманитарных направлений Института истории и политических наук, педагоги-практики и педагоги-исследователи, активно применяют этот опыт в своей работе [3] и находят новые приемы обучения. Опыт коллег показывает, что организация успешного взаимодействия со студентами строится на основе активизации, стимуляции процессов осмыслен-

ного обучения, на развитии мотивации, на создании и поддержании в процессе обучения атмосферы свободы выбора и самовыражения.

Сопоставление продуктивности различных методов интенсивного обучения на примере обучения иностранным языкам позволяет сделать выводы о том, что применение методов, опирающихся на неосознаваемые компоненты психической деятельности, повышает продуктивность усвоения информации. Организованное и научное внедрение в различные виды человеческой деятельности (обучение, спорт, искусство и пр.) способствует дальнейшему прогрессу в понимании сущности суггестивных явлений для активизации различных сторон психической деятельности.

Проведенный нами сравнительный анализ методов и технологий интенсивного обучения иностранным языкам, отечественного и зарубежного опыта их применения на практике с позиций личностно-ориентированного образования гуманистического типа позволяет сделать вывод о том, что для интенсификации высшего образования необходимо применять методы, базирующиеся на теоретических и экспериментальных психологических исследованиях, повышающие развивающий потенциал процесса обучения. Для обеспечения оптимальных условий для развития личностных качеств обучающихся и создания интегративной предметно-ориентированной среды актуально использование элементов альтернативно-интенсивных методов, личностно-ориентированных интегративных технологий, в которых ведущую роль выполняют игровые, проектные, проблемно-эвристические технологии, а также диалогово-дискуссионные технологии сотрудничества [4].

#### Литература:

1. Логинова, Е.А. Выстраивание индивидуальной стратегии при обучении одаренных школьников (на примере иностранного языка) // Современные наукоемкие технологии: Материалы Всероссийской конференции 15–20 марта 2007. — Москва: Изд-во ИД «Академия естествознания», 2007. — № 8. — с. 61-62; Обучение одаренных школьников на основе реализации интегрированного подхода // Современные проблемы науки и образования. — Москва: Изд-во ИД «Академия естествознания», 2007. — № 3. — с. 11-16; Давыдова И.В. Методический аспект развития иноязычного творческого мышления студентов в процессе изучения темы «Law and order in the USA» // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. — 2012. — № 18. — с. 32-37; Мастерских С.В. Пути повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка (на примере песен) // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции в свете социального заказа. Тезисы Международной конференции. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2001. — с. 102-103; Развитие индивидуальных способностей студентов в процессе обучения иностранному языку // Пути повышения эффективности обучения иностранным языкам в школе и вузе в свете современной образовательной парадигмы. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2004. — с. 68–69.
2. Попова, О.А. Эффективные приемы и методы при обучении чтению и переводу в техническом вузе // Проблемы прикладной лингвистики. — 1994. — с. 53-54; Гавриличева Г.П. Кластер как эффективный метод в обучении иностранным языкам // Инновации в рамках современного образовательного контекста в сфере языкового образования: сборник статей международной научно-методической конференции. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. — с. 19-22; Михнина Н.В. Педагогические возможности образовательного процесса колледжа по развитию внимания студентов // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Омский государственный педагогический университет. — Омск, 2008; Меньш Е.А. Симулятивные методы активного обучения как средство формирования иноязычной профес-

- сиональной компетенции в вузе // Инновации в рамках современного образовательного контекста в сфере языкового образования: сборник статей международной научно-методической конференции. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. — с. 90–95.
3. Попова, О. А. Суггестопедия как один эффективных методов обучения иностранному языку // Активные формы обучения иностранным языкам на современном этапе: тезисы Международной областной межвузовской научно-практической методической конференции. — 1997. — с. 61-63; Гавриличева Г. П. К вопросу о суггестивном воздействии оценочных прилагательных в рекламном дискурсе // 10 лет после миллениума: новое в гуманитарном знании (история, политика, когнитивные практики) к 65-летию Института истории и политических наук ТюмГУ: сборник статей Всероссийской научной конференции. — 2010. — с. 120-124; Фетисова Л. Ю. Драматизация как один из эффективных способов повышения мотивации изучения иностранного языка // Иностранные языки: сопоставительное изучение и вопросы преподавания. — Тюмень, 2013. — с. 226-230; Мотивация — ключ к успеху в процессе обучения иностранному языку // Инновации в рамках современного образовательного контекста в сфере языкового образования: сборник статей международной научно-методической конференции. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. — с. 150–153.
  4. Кукарская, Г. Н., Пахомова В. М. Применение видео в процессе обучения иностранному языку // Активные формы обучения иностранным языкам на современном этапе тезисы Международной областной межвузовской научно-практической методической конференции. — 1997. — с. 54-57; Применение видео в процессе обучения иностранному языку // Проблемы прикладной лингвистики. — 1995. — с. 102-103; Деловая игра как средство профессионального общения // Пути повышения эффективности обучения иностранным языкам в школе и вузе в свете современной образовательной парадигмы: Материалы международной конференции. — 2004. — с. 61-62; Профессиональное общение студентов с помощью деловых игр (специальность «Журналистика») // Инновации в рамках современного образовательного контекста в сфере языкового образования: сборник статей международной научно-методической конференции. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. — с. 60-62; «Newsgroom» — деловая игра на отделении журналистики (на материале английского языка) // Роль профессиональной компетенции при обучении межкультурной коммуникации в условиях современной образовательной парадигмы: материалы Международной научно-методической конференции. — 2009. с. 60-64; Пахомова В. М. Использование творческих проектов при обучении иностранному языку неязыковых факультетов // Современные методы и технологии обучения иностранным языкам в свете современной образовательной парадигмы: Материалы Международной научно-практической конференции. — 2008. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2009. — с. 100-102; Художественный текст как средство обучения иностранному языку // Русский мир в духовном сознании народов России Материалы 30-й научно-практической конференции. — 2008. — с. 152-154; Шатохина С. А. Проектная методика как дидактическое средство активизации познавательной деятельности студента // Инновации в рамках современного образовательного контекста в сфере языкового образования: сборник статей международной научно-методической конференции. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. — с. 168-172; Развитие речевого творчества на основе обучения аудированию // Пути повышения эффективности обучения иностранным языкам в школе и вузе в свете современной образовательной парадигмы: — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2004. — с. 132-135; Шилова Л. В. Творческие задания как основа мотивации изучения иностранных языков // Образование в XXI веке: Новые формы преподавания современных языков: Материалы Международной научно-практической конференции европейской образовательной программы TEMPUS/TACIS COMPACT D\_CP 20607–1999. — 2001. — с. 94-96; Использование функциональных опор и речевых функций при подготовке к ролевой игре // Активные формы обучения иностранным языкам на современном этапе: тезисы Международной областной межвузовской научно-практической методической конференции. — Тюмень, 1997. — с. 89-91; Жеглова О. А. Межпредметная интеграция как педагогическое условие развития гуманитарной культуры студентов вуза // Образование и наука. — 2011. — № 10. — с. 111-122; Муравьева Н. Г. Опыт формирования социокультурной компетенции студентов вуза в проектной деятельности (на примере иностранного языка) // Вестник Тюменского государственного университета. — 2013. — № 9. — с. 82-92; Развивающие возможности современных Интернет-технологий в образовательном процессе (на примере сервисов WEB 2.0) // Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования: региональный аспект материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Тюмень, 2011. — с. 159-165; Меньш Е. А. Организация ролевой игры на уроке иностранного языка на основе телевизионных передач // Современные методы и технологии обучения иностранным языкам в свете современной образовательной парадигмы: Материалы Международной научно-практической конференции. — 2008. — с. 82-86; Фетисова Л. Ю. Использование ролевой игры как одного из эффективных способов обучения иноязычной культуре // Искусство и образование в современном мире: сборник статей международной научно-практической конференции. — Тюмень, 2012. — с. 109-

111; Жеглова О.А., Чувильская Е.А. Формирование иноязычной компетенции студентов вуза на основе технологии «Edutainment» // Инновации в рамках современного образовательного контекста в сфере языкового образования: сборник статей международной научно-методической конференции. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. — с. 35-42; Кропчева Т.В. Учебное пособие как средство формирования языковой компетенции // Роль профессиональной компетенции при обучении межкультурной коммуникации в условиях современной образовательной парадигмы: Материалы Международной научно-методической конференции. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2009. — с. 48–53.

## Изменения в понимании фантастического начиная с мифа и фольклора и до современных жанров фантастики

Протасов Тимофей Андреевич, ассистент  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** Настоящая статья сравнивает различные определения и подходы к определению фантастики на протяжении истории в попытке проследить эволюцию самого понятия «фантастическое» и как оно понималось людьми.

**Ключевые слова:** фантастика, миф, сказка, научная фантастика, фэнтези.

Большинство словарей и ученых определяют фантастику как жанр, повествующий о явно нереальных и невозможных событиях (например: «ФАНТАСТИКА означает особый характер художественных произведений, прямо противоположных реализму» [4, с. 1010]; «фантастика — изображение неправдоподобных явлений, введение вымышленных образов, не совпадающих с действительностью» [3, с. 652]; «ФАНТАСТИКА — 1. Представления, образы, созданные воображением, изображение явлений действительности в преувеличенном или сверхъестественном виде; 2. Нечто нереальное, невообразимое.» [5, с. 552]). Также, многие из них разделяют мнение, что фантастика происходит из мифов и сказок. Тем не менее, описываемое в мифах не представлялось их авторам как невозможное или нереальное; наоборот, считалось, что мифы описывали картину мира того времени. Нам стало интересно, как менялись представления о фантастике на протяжении истории, что мы и решили пронаблюдать.

Собственно, как уже было сказано, в древних мифах представляемые образы еще не представлялись фантастичными (т.е., нереальными), а были одной из первых попыток человека обобщить представления об окружающем мире [1, с. 888]. В большинстве своем мифы строились на совокупности эмпирических наблюдений, полученных человеком в те времена, однако, помимо этого, для мифологического мышления того времени также были характерны персонификация природных и общественных сил и их отождествление с божествами в текстах мифов [1, с. 890]. За образцы фантастики того периода считаются «Одиссея» Гомера и «Метаморфозы» Овидия [2, с. 498], но везде «фантастичность» (возникавшая в результате столкновения мимезиса с мифом) носила произвольный характер, и лишь Аристофан в то время сознательно доби-

вался подобного эффекта [6, с. 370-371]. Таким образом, как нам представляется, люди пытались выйти за границы наблюдаемого мира и дать объяснение всем наблюдавшимся явлениям. Соответственно, делаем мы вывод, в те времена (времена мифического мировоззрения) еще не существовало понятия «фантастика» в его современном значении: все описанное в мифах считалось возможным. С «невозможным» люди того времени, видимо, пока еще не сталкивались.

Но это меняется с распадом мифологического мировоззрения и появлением волшебной сказки. Последняя уже не ставит своей задачей описание мироустройства, а сказочный мир (т.е., мир, описываемый в текстах сказок) уже явно обособлен от реального мира, т.е., он «нереален», «невозможен», и он контрастирует с реальной действительностью. [1, с. 891]. Таким образом, здесь уже можно говорить о некоем подобии фантастики как литературного жанра, что мы видим на примере русской крестьянской богатырской былины, где фантастика предстает в основном в виде реализованных в сюжете метафор и гипербол и где она четко отстранена от реальности [3, с. 659], на что указывает и Ольга Фрейденберг в своей работе Миф и литература древности [6, с. 17].

По мере отдаления новых фольклорных форм от практических задач мифологического осмысления действительности фантастика начинает выделяться как особый вид художественного творчества, например, героический эпос. Тот, как и волшебная сказка, сдвигается в сторону социальной действительности: фантастические образы этого периода служат своего рода гиперболой при описании подвигов героя [1, с. 891]. Фантастика здесь уже скорее литературный прием, что продолжается и в последующих эпохах.

В раннем средневековье было характерным совмещение реального со «сверхъестественным», или «потусторонним», что нашло отражение в народных сказаниях, поверьях, легендах и религиозной фантастике, начавшейся формироваться в это время. Здесь хоть и происходит разделение «возможного» и «невозможного», или фантастического и реального, миров, но они больше не обособлены друг от друга, а могут взаимно проникать друг в друга [там же]. Это может быть отчасти связано с господствовавшей тогда христианской доктриной, служившей, в том числе, и источником для фантастических образов в религиозной литературе; но главная причина скорее в том, что фантастические образы используются для решения каких-то реальных противоречий т.е., как метод объяснения или поучения. Литературная ценность фантастики как приема постепенно закрепляется за ней.

Но в эпоху Возрождения эволюция наблюдается скорее в форме проявления фантастики, а не в роли: так, в это время становится популярным фантастический гротеск, чьи образы строятся на единстве контрастных элементов (что зачастую казалось еще и комичным), таких, как жизнь и смерть, красота и уродство, старость и рождение. Примеры подобного творчества можно найти у Ф. Рабле [там же, с. 892], а также М. Сервантеса и Дж. Мильтона [2, с. 498]. Пример более традиционного сочетания фантастики с мечтой о сказочном царстве справедливости — «Буря» У. Шекспира.

Также приблизительно в это время фозникает жанр «утопии», но ранние работы в этом жанре («Утопия» Т. Мора, 1516 г.; «город Солнца» Т. Кампанеллы, 1602 г.) тяготеют больше к дидактическим трактатам, и лишь «Новая Атлантида» Ф. Бэкона (1627 г.) представляет собой больше художественное произведение.

Значительное изменение к подходу в понимании «фантастического» происходит в 18–20 вв вместе с кризисом предыдущего, религиозного подхода, и становлением научного мышления. Фантастике отныне придается вполне конкретная функция: она воплощает социальных противоречий того времени в виде обобщенной картины внутри художественных текстов, а их решения ищет в окружающей действительности [1, с. 893]. Ей больше нет нужды создавать волшебные или потусторонние миры, поскольку, с развитием научно-технического прогресса (и научно-технической революцией), вокруг человека стало немало объектов, которые ранее казались ему фантастическими. Начинает зарождаться научная фантастика на примере творчества Жюль Верна и Герберта Уэллса.

Несколько выбивается из строя романтизм (в частности, немецкий) XIX века, возвращающийся в чем-то к средневековой фантастике с ее совмещением реального и потустороннего, а также заимствующий много из мифологии, фольклора и религии [там же]. Примеры это мы можем найти в творчестве Э. Т. А. Гофмана, который писал сказки («Повелитель блох», «Щелкунчик и мышинный король»), готические романы («Эликсир дьявола»), феерические

фантазмагии («Принцесса Брамбилла»), реалистические повести с фантастической подоплёкой («Золотой горшок», «Выбор невесты»), философские сказки-притчи («Крошка Цахес», «Песочный человек») [2, с. 498]. Фантастика теперь предстает как способ художественного познания, что уже ближе к области философии и что тоже будет развиваться в будущем.

Итак, как уже было сказано, развитие научного мышления привело к развитию научной фантастики, которая особенно стала популярна к XX веку, и чьим типичным приемом стало внесение научно-фантастической гипотезы (или «осуществленной невозможности») в мир реальной действительности с ее социальными противоречиями, как если бы автор такого произведения описывал «возможное социальное будущее» [1, с. 893] (как это делали Р. Хайнлайн, А. Кларк, А. Азимов, С. Лем, А. и Б. Стругацкие и др. фантасты XX века). Отныне фантастика, помимо анализа противоречивых современных тенденций, позволяет «заглянуть в будущее», т.е., приобретает прогностическую функцию, поскольку создает целостную картину возможных последствий научно-технического прогресса. Любопытно, как в таком случае решаются современные социальные противоречия: они получают «реальное» продолжение в мире «вероятного будущего», в котором они им дается объяснение в рамках научной картины мира будущего [там же, с. 894].

Фэнтези, впрочем, с одной стороны, развивает важные темы научной фантастики (такие как возможности науки и ее влияние на судьбы людей и общества), нередко такое фэнтези бывает близко к собственно научной фантастике (см. творчество Р. Брэбери и Р. Шекли) [там же]. С другой стороны, фэнтези совмещает в себе элементы волшебной сказки, героического эпоса (напр., Р. Толкин) и религиозной фантастики (как в творчестве К. Льюиса). Почему же писатели XX века решили вернуться к подобным жанрам? Тут причина может быть в их растерянности перед непонятной действительностью современного мира, а также в уходе от реальности в воображаемую действительность [там же].

Таким образом, хоть это и не вся история фантастики, но мы рассмотрели основные вехи в ее становлении и эволюции, поэтому, можно сделать кое-какие выводы: фантастика зародилось в мифологической картине мира, где «фантастическое» еще не выделялось отдельно и не считалось таковым, а служило для описания мироустройства; на смену мифологической картине мира пришла религиозная, уже проводившая четкое разделение между «реальным» и «фантастическим», и где последнее уже приобрело литературные функции и роли; и, уже в настоящее время, мы имеем дело с научной картиной мира и научной фантастикой, которая сближает реальный и воображаемый миры и использует последний в попытке представить мир будущего. Помимо этого, фантастика приобрела самостоятельную литературную ценность как способ отхода от проблем и стресса реальности, практикуемый современными писателями и читателями.

Литература:

1. Краткая литературная энциклопедия/Гл. ред. А. А. Сурков. — М.: Сов. энцикл., 1962—1978. Т. 7: «Советская Украина» — Флиаки. — 1972.
2. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия. — М.: Росмэн. Под редакцией проф. Горкина А. П. — 2006
3. Литературная энциклопедия: В 11 т. — [М.], 1929—1939. Т. 11. — М.: Худож. Лит., 1939.
4. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2х т. — М.; Л.: Изд-во Л. Д. Френкель, 1925. — Т. 2. П — Я
5. Словарь русского языка: В 4х т./РАН, Инт. лингвистич. исследований. — 4е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 4. С — Я.
6. Фрейденберг, О. Миф и литература древности. — М., 1998

## Синтезирующая роль языка и культуры в формировании коммуникативной среды

Рябкова Алла Викторовна, кандидат филологических наук, доцент  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В данной статье рассматривается роль и значение как лингвистических знаний, так и культурологических в процессе формирования межкультурной коммуникативной среды, а также выявляются причины, способные привести к конфликтным ситуациям в межкультурном общении и инструменты, положительно влияющие на ход и конечный результат межкультурного диалога.

**Ключевые слова:** Лингвистические знания, культурология, традиции, обычаи, уважение, толерантность, коммуникативное поведение, диалог, конфликт.

В настоящее время интенсивно развивается культурология как научное направление гуманитарных исследований, что является важной составляющей частью приобретения лингвистической иноязычной компетенции в современных условиях.

События и в связи с этим изменения, произошедшее в жизни многих народов за последнее время, требуют отражения полной и правдивой информации. Поэтому возникла необходимость и потребность ознакомления с лингвистическим потенциалом в новых формах с привлечением носителей языка и современных мультимедийных комплексов, позволяющих приблизить симулятивные и иллюстративные ситуации к реальным в процессе обучения иноязычной коммуникации.

Большую роль при этом также следует отвести лингвокультурологии, которая призвана показать не только положительные стороны развития общества, но и раскрыть противоречия, непременно существующие в любом динамическом процессе.

Лингвокультурология синтезирует изучение культуры и филологии, ее объектом является взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функциональном предназначении, а также предусматривается изучение интерпретации этого взаимодействия как единой системной целостности. Содержание лингвокультурологии выделяет в качестве предмета национальные формы общественного бытия, воспроизводимые в системе лингвистического об-

щения, базирующиеся на культурных этноценностях конкретного исторического социума.

«Лингвокультурология как преемница лингвострановедения» сфокусирована «на новую систему культурных ценностей», продиктованных новым мышлением, современными реалиями социального бытия и на интерпретацию фактов, явлений и информации всей многогранной палитры культурной жизни общества [1:33].

Эту мысль подтверждают Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, что «люди, изучающие иностранный язык, обычно стремятся овладеть, в первую очередь, еще одним способом участия в коммуникации. Однако, усваивая язык, человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает огромные духовные богатства, хранимые изучаемым языком» [2:4].

В традиционной интерпретации языковых явлений, таких как перевод текста на иностранный язык или коммуникация между представителями разных этнических лингвагрупп и просто обучения иностранному языку лежат два важных положения: во-первых, «язык рассматривается как продукт народа, связанный с той окружающей действительностью, в которой живет и существует этот народ, и в тоже время язык — это коллективная память о прошлом, в которой как в зеркале отражается этноспецифика, этнокультура, этнохарактер» [3:80].

Отсюда, условием успешного диалога между носителями разных языков является не только хорошая линг-

вистическая компетенция, но обоюдные знания традиций, культуры, истории, фактов, существующих реалий, проблем.

Такие знания, присутствующие в сознании коммуникантов, называются «фоновыми или прессуппозиционными» [4:498].

По параметрам содержательной значимости информации классифицируются на этногеографические или региональные, связанные с конкретной исторически сложившейся территорией; этноспецифические, базирующиеся на общности языка, традиций; на социально-локальные, профессиональные, состоящие из микроколлективов, долгое время компактно проживающих вместе и выполняющих определенную социально-экономическую функцию в обществе.

Фоновые знания влияют на выбор языковых средств адекватных в конкретной ситуации, а также и на выбор коммуникативной стратегии в ориентации поведенческих стереотипов. Несовпадение фоновых знаний является причиной непонимания, а значит сбоя в коммуникативном процессе, это приводит иногда к конфликту.

Стоит заметить, что «коммуникативное поведение» в этом процессе является важным моментом, оно подразумевает описание норм и традиций общения того или иного народа [5; 94].

Внимание к особенностям общения в рамках той или иной лингвокультуры, анализ принципов функционирования членов определенной национальной общности, исследование этого анализа с целью накопления эмпирического материала модели поведения и коммуникации и поможет в будущем избежать конфликтных ситуаций.

Коммуникативный конфликт — это непонимание или дискомфорт в общении, спровоцированный природой языкового знака, вербальными или прагматическими причинами.

Например: *грубым оскорблением воспринимается у русских сравнение женщины с коровой, полезным милым животным, но ассоциирующимся с такими качествами человека как некая ленность, неуклюжесть, габаритность, равно противоположно как комплимент воспринимается это сравнение в Индии.*

При интерпретации коммуникативного поведения и коммуникативного конфликта подтверждается то, что деструктивные формы общения обладают как лингвистическими, так и экстралингвистическими показателями.

Иначе говоря, существуют языковые и даже неязыковые условия возникновения коммуникативного конфликта. Однако, не умаляя важности языковых условий, следует признать, что специфика общения в рамках той или иной культуры накладывает отпечаток на по-

рождение конфликта в языке и речи: специфические характеристики и доминирующая идеология в той или иной национальной общности проявляются особенно ярко, когда в контакт вступают представители разных культур и разных идеологий, что приводит к невозможности общения.

Например: *совершенно неприемлемо для граждан России и всего мирового антифашистского сообщества фашистское приветствие в виде «вскидывания руки вверх и сопутствующими при этом возгласами».*

В данной ситуативной модели коммуникативного поведения рассматривается вербальная и невербальная форма поведения и социально-национальный символизм, поскольку все это репрезентирует разнотипные коммуникативные средства, используемые в несовпадающих ситуациях и сферах общения. Совершенно ясной становится мысль, что кардинальное различие, взаимное неприятие, непонимание и порою идеологический режим является причиной конфликта в коммуникативном взаимодействии межкультурного пространства.

Конфликт — это столкновение интересов, позиций, взглядов, ценностей, установок, целей субъектов диалога, а в случае коммуникативного конфликта это столкновение получает еще и вербальное воплощение.

Следует заметить также, что антропсихические факторы как возраст, образование, интеллект, воспитание, гендерные признаки, национальность противоборствующих индивидов являются теми показателями, которые влияют на возникновение и развитие конфликтной ситуации, причем равно так же, как и на формирование позитивной модели коммуникации.

Таким образом, чтобы понять истоки любого конфликта, важно выявить моменты его возникновения, локализацию и пути погашения, следует изучить личностный фактор, связанный с социально-культурным контекстом, национально-культурным пространством, аккумулирующим в себе традиции, обычаи, религию, культуру и идеологию; все, что определяет речевое поведение коммуникантов, детерминирует их социальные роли и позволяет прогнозировать как свое коммуникативное поведение, так и поведение собеседника.

Итак, условием успешного межкультурного диалога, избежание конфликтов разного формата является не только прекрасная лингвистическая компетенция, но и взаимообоюдные знания традиций, обычаев, понимание и уважительное толерантное отношение к этнокультурной сущности коммуниканта — собеседника, к его политико-идеологическим установкам в современном историческом временном пространстве.

#### Литература:

1. Воробьев, В. В. Лингвокультурология: Монография. — М.: РУДН, 2008. — 336 с.
2. Верещагин, Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура//Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1990. — 246 с.

3. Рябкова, А. В. Актуальные проблемы сопоставительной типологии: Сборник статей международной научно-методической конференции. — Тюмень: Вектор Бук, 2009 — 218 с.
4. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Советская энциклопедия, 1969. — 607 с.
5. Прохоров, Ю. Е., Стержин И. А. Русские: коммуникативное поведение. — М., 2006.

## Цели и задачи обучения чтению аутентичных текстов в современном контексте

Степанова Юлия Викторовна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** Статья посвящена одной из актуальных проблем при освоении иностранного языка — обучению чтению аутентичных текстов. Аутентичные тексты являются одним из источников получения лингвострановедческих и страноведческих знаний. Соответственно чтение — это способ извлечения информации. Не менее остро стоит проблема самого определения аутентичного текста. В статье представлены различные точки по этому вопросу.

**Ключевые слова:** аутентичный текст, чтение, иностранный язык, изучение языка, критерии.

В наше время, когда знание иностранного языка становится скорее нормой (компьютерная, экономическая и политическая терминология базируются на иностранном языке) можно говорить, что авторами современного государственного образовательного стандарта выдвигается расширенная трактовка цели обучения иностранному языку в российских школах и ВУЗах — формирование коммуникативной компетенции.

По своей сути коммуникативная компетенция интегративна и включает несколько компонентов: коммуникативные умения в говорении, аудировании, чтении и письме; языковые знания и навыки владения этим языковым «строительным материалом» для порождения и распознавания информации; лингвострановедческие и страноведческие знания для обеспечения вторичной социализации, социокультурного фона, без которого невозможно формирование коммуникативной компетенции.

Одним из важных источников получения лингвострановедческой, страноведческой информации, для расширения социокультурного фона являются аутентичные тексты. Соответственно способом извлечения информации из текстов в большинстве своем является чтение [4].

При изучении языков под чтением принято подразумевать понимание письменного текста на иностранном языке. Таким образом, чтение — это пассивное умение.

Чтение — это рецептивный вид речевой деятельности, связанный с извлечением информации через зрительный канал. В основе этого вида речевой деятельности лежат умения, связанные с извлечением поступающей информации.

В процессе обучения иностранным языкам чтение выполняет две функции:

— чтение является целью обучения, т. е. является видом речевой деятельности (средство извлечения информации)

— чтение — это средство обучения другим видам речевой деятельности. Но чтобы стать средством, чтение должно стать целью, ибо всяким средством необходимо владеть хорошо.

Зрелое умение читать предполагает как владение всеми видами чтения, так и легкость перехода от одного его вида к другому в зависимости от изменения цели получения информации из данного текста.

### Виды чтения:

#### I. По целевой направленности деятельности

Ознакомительное, просмотровое, изучающее, поисковое

#### II. По форме

Про себя, индивидуальное, хоровое, громкое

#### III. По способу раскрытия содержания

Аналитическое, синтетическое, переводное, беспереводное

#### IV. По месту чтения

Домашнее, классное

#### V. По характеру организации деятельности

Подготовленное, неподготовленное, тренировочное, контрольное

В зависимости от целевой установки различают просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение.

**Просмотровое чтение** предполагает получение общего представления о читаемом материале. Его целью является получение самого общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Такое чтение имеет место при первичном ознакомлении с содержанием новой публикации с целью определить, есть ли в ней интересующая читателя информация, и на этой основе принять решение — читать ее или нет. Оно также может завершаться оформлением результатов прочитанного в виде

сообщения или реферата. Для обучения просмотро-вому чтению необходимо подбирать ряд тематически свя-занных текстовых материалов и создавать ситуации про-смотра. Скорость просмотрового чтения не должна быть ниже 500 слов в минуту, а учебные задания должны быть направлены на формирование навыков и умений ориен-тироваться в логико-смысловой структуре текста, умений извлекать и использовать материал текста источника в со-ответствии с конкретным коммуникативным заданием.

**Ознакомительное чтение** (reading for the main idea) представляет собой познающее чтение, при котором пред-метом внимания читающего становится все речевое про-изведение (книга, статья, рассказ) без установки на полу-чение определенной информации. Это чтение «для себя», без предварительной специальной установки на последу-ющее использование или воспроизведение полученной информации. Основная коммуникативная задача, которая стоит перед читающим, заключается в том, чтобы в резуль-тате быстрого прочтения всего текста извлечь содержа-щуюся в нем основную информацию, т. е. выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорится в нем по данным вопросам.

Темп ознакомительного чтения не должен быть ниже 180 слов в минуту. Для практики в этом виде чтения ис-пользуются сравнительно длинные тексты, легкие в язы-ковом отношении, содержащие не менее 25 – 30% избы-точной, второстепенной информации.

**Изучающее чтение** (detail reading) предусматривает максимально полное и точное понимание всей содер-жащейся в тексте информации и критическое ее осмыс-ление. Объектом «изучения» при этом виде чтения яв-ляется информация, содержащаяся в тексте. Его задачей является также формирование у обучаемого умения само-стоятельно преодолевать затруднения в понимании ино-странный текста.

Темп изучающего чтения составляет 50 – 60 слов в ми-нуту. Для этого вида чтения подбираются тексты, имеющие познавательную ценность, информативную значимость и представляющие наибольшую трудность для данного этапа обучения как в содержательном, так и в языковом отношении.

На занятиях по иностранному языку ведется обучение всем видам чтения:

- чтение с общим охватом содержания (просмотровое, ознакомительное);
- чтение с целью детального понимания прочитанного (изучающее);
- чтение с целью извлечения конкретной информации (поисковое) [3, с. 19].

**Аутентичный текст** (от греч. authentikos — под-линный), текст, соответствующий по содержанию тексту на другом языке и имеющий одинаковую с ним силу.

Эти тексты позволяют обучать рациональному извле-чению конкретной фактической информации на уровне значений. **Цели**, которые преследует преподаватель и сту-дент, читающий аутентичный текст, следующие:

- изучать язык на более глубоком уровне смыслов;
- усилить мотивацию изучения языка, т.к. есте-ственное человеческое общение происходит на уровне смыслов (переписка с носителями языка);
- эмоционально, личностно вовлечь учащихся в про-цесс чтения, а это является необходимым условием для включения механизмов порождения инициативной речи — говорения и письма (художественная литература);
- выявить и осознать межкультурные различия.

Проблема аутентичных материалов, используемых в обучении иностранным языкам, вызывает много разно-гласий сама по себе.

Само понятие аутентичных материалов появилось в методике не так давно, что связано с современной поста-новкой целей обучения иностранному языку.

В настоящее время выделено несколько подходов к определению сущности аутентичных материалов [3, с. 20].

Некоторые исследователи, например, Кричевская К. С. определяют аутентичные материалы как подлинные лите-ратурные, фольклорные, изобразительные, музыкальные произведения, предметы реальной действительности, такие, как одежда, мебель, посуда и их иллюстративные изображения.

К. С. Кричевская выделяет материалы повседневной и бытовой жизни в самостоятельную группу: прагмати-ческих материалов (объявления, анкеты-опросники, вы-вески, этикетки, меню и счета, карты, рекламные про-спекты по туризму, отдыху, товарам, рабочим вакансиям и пр.), которые по доступности и бытовому характеру при-менения представляются довольно значимыми для соз-дания иллюзии приобщения к среде обитания носителей языка и считает, что их роль на порядок выше аутен-тичных текстов из учебника, хотя они могут уступать им по объему [1, с. 15].

Возможно, что к понятию «прагматические мате-риалы» стоит отнести также аудио- и аудиовизуальные материалы, такие, как информационные радио- и теле-программы, сводки новостей, прогноз погоды, инфор-мационные объявления по радио в аэропортах и на ж/д вокзалах. Использование подобных материалов представ-ляется крайне важным, так как они являются образцом современного иностранного языка и создают иллюзию участия в повседневной жизни страны, что служит допол-нительным стимулом для повышения мотивации учащихся.

Можно выделить следующую классификацию прагма-тических материалов в зависимости от их употребления в той или иной области:

1. Учебно-профессиональная сфера общения.
2. Социально-культурная среда общения.
3. Бытовая сфера общения.
4. Торгово-коммерческая сфера общения.
5. Семейно-бытовая сфера общения.
6. Спортивно-оздоровительная сфера общения.

Некоторые ученые считают, что предпочтительнее учить языку на аутентичных материалах, то есть мате-

риалах, взятых из оригинальных источников и не предназначенных для учебных целей. С другой стороны, они указывают, что такие материалы порой слишком сложны в языковом аспекте и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения, одновременно выделяя отдельно методически- или учебно-аутентичные тексты. Под последними понимаются составленные авторами УМК тексты с учетом всех параметров аутентичного учебного производства.

Существуют параметры аутентичного учебного текста. Они рассматривают совокупность структурных признаков такого текста, отвечающего нормам, принятым носителями языка. Согласно их мнению, такой текст представляет собой аутентичный дискурс (текст, взятый в событийном аспекте), который характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления.

К аутентичным материалам авторы относят: личные письма, анекдоты, статьи, отрывки из дневников подростков, реклама, кулинарные рецепты, сказки, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты. Они подчеркивают также важность сохранения аутентичности жанра и то, что жанрово-композиционное разнообразие позволяет познакомить учащихся с речевыми клише, фразеологией, лексикой, связанными с самыми различными сферами жизни и принадлежащими к различным стилям.

Таким образом, **аутентичные материалы** — это материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью ис-

пользуемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления, и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку.

**Учебно-аутентичные материалы** — это материалы, специально разработанные с учетом всех параметров аутентичного учебного процесса и критериев аутентичности и предназначенные для решения конкретных учебных задач.

Основным из критериев аутентичности считается критерий функциональности. Под функциональностью понимается ориентация аутентичных материалов на жизненное использование, на создание иллюзии приобщения к естественной языковой среде, что является главным фактором в успешном овладении иностранным языком. Работа над функционально аутентичным материалом приближает учащегося к реальным условиям употребления языка, знакомит его с разнообразными лингвистическими средствами и готовит к самостоятельному аутентичному употреблению этих средств в речи [2, с. 68].

Подводя итог, необходимо особо подчеркнуть, что обучение естественному, современному иностранному языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами. Использование подобных аутентичных и учебно-аутентичных материалов, представляющих собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях, позволит с большей эффективностью осуществлять обучение всем видам речевой деятельности, в частности, аудированию, имитировать погружение в естественную речевую среду на уроках иностранного языка.

#### Литература:

1. Кричевская, К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // ИЯШ. 1996. № 1. с. 13–17.
2. Саланович, Н. А. Обучение чтению аутентичных текстов лингво-страноведческого содержания // Иностранный язык в школе. — 1999. — № 1. — с. 18–21.
3. Соловова, Е. Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов. — М.: Просвещение, 2004. — С. 192.
4. Структура и содержание образовательного стандарта в области иностранного языка на основе компетентностного подхода. Компетенции и критерии оценки/Обоснование компетентностного подхода как основы обновления содержания образования// Лингвистический портал. [Электрон. ресурс]. — URL: [http://www.langinfo.ru/index.php?sect\\_id=2792](http://www.langinfo.ru/index.php?sect_id=2792).

## Формирование навыков профессионально-ориентированного межкультурного общения у будущих специалистов индустрии гостеприимства

Татосьян Маргарита Мовсесовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Сочинский государственный университет

**Аннотация:** Цель профессионально-ориентированного обучения иностранному языку состоит в развитии профессиональных иноязычных компетенций межкультурного общения. Успешная реализация этой цели подразумевает формирование лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций у будущих специалистов индустрии гостеприимства.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированное обучение, межкультурное общение, лингвистическая компетенция, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция.

Профессиональная деятельность специалистов индустрии гостеприимства (администраторов гостиниц, рестораторов, гидов-переводчиков, турагентов, туроператоров и т.д.), в чьи обязанности входит удовлетворение потребностей человека в социокультурных и туристических услугах предполагает прямой контакт с иноязычными странами, культурой и обычаями народов, их населяющих. От современного специалиста туристической индустрии требуется такой уровень знаний иностранного языка, который бы позволял ему без помощи переводчика, быстро и компетентно решать профессиональные задачи: вести переговоры с зарубежными партнерами, работать с литературой и деловой корреспонденцией на иностранном языке.

Именно поэтому особое внимание уделяется языковой подготовке будущих специалистов. Не случаен и возросший интерес к появившемуся в отечественной вузовской методике направлению — обучение профессионально-ориентированному межкультурному иноязычному общению.

Цель профессионально-ориентированного обучения иностранному языку состоит в развитии профессиональных иноязычных компетенций межкультурного общения, обеспечивающих способность порождать и адекватно интерпретировать информацию на иностранном языке в процессе осуществления профессиональной деятельности, устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт с представителями инокультурной общности, учитывая их культурные особенности.

Успешная реализация этой цели подразумевает формирование суммы знаний, необходимых для эффективного межкультурного профессионального сотрудничества, включающих: «1) лингвистические знания, навыки, умения реального общения через порождение и интерпретацию текстов как коммуникативных единиц; 2) знание особенностей коммуникативного поведения партнеров; 3) знание социопсихологической и культурологической специфики партнеров» [1, с. 42].

Первая группа знаний предполагает овладение обучаемыми текстовой деятельностью, репрезентирующей соответствующую сферу профессиональной деятельности, и развитие языковых знаний, речевых навыков и умений,

способности адекватно использовать языковые средства для построения высказываний и текстов в соответствии с нормами языка в соответствии с ситуацией общения. В этой связи становится актуальным вопрос о выборе текстов для обучения. Тексты должны быть аутентичными и содержать страноведческую, историческую и культуроведческую информацию, они должны будить интерес читателя, побуждать его к критическому осмыслению и сравнению полученной информации. Аутентичные тексты, в отличие от учебных, направленных на обучение какой-либо грамматической или лексической теме, предназначены для передачи информации, рассчитаны на читателя, имеющего тот же уровень языковой компетенции что и автор и, тем самым, вызывают живой интерес обучаемого. В нашем случае это могут быть туристические проспекты, рекламы туристических маршрутов, достопримечательностей, гостиниц, ресторанов, деловые письма, статьи из специализированных журналов и т.д. Тексты этих изданий могут быть использованы для отработки письменного понимания текста, изучения лексики, приемов описания и предъявления материала, особенностей стиля подобного рода документов, пополнения фоновой культурно-исторической информации, а также для развития навыков устной и письменной речи: составление рекламы достопримечательностей отечественной культуры, разыгрывание различных ситуаций общения.

Для формирования лингвистической компетенции необходимо знание лексики, соответствующей профессиональным ситуациям. Так как спектр таких ситуаций в данной сфере деятельности широк, то и лексическое поле, обслуживающее данную специальность, обширно. Особенность подготовки русскоязычных специалистов индустрии гостеприимства связана еще и с тем, что эта отрасль экономики в стране находится в стадии своего становления. И если многочисленные лакуны в области профессиональной терминологии успешно заполняются с помощью заимствований и калек (туроператор, форфетист, трансфер, тур, туристическое агентство), лакуны в сфере сервисного обслуживания (качество отелей, ресторанов, обустроенности туристических объектов) еще предстоит

заполнять сегодняшним студентам, будущим специалистам. Именно поэтому столь ценны профессиональные знания, которые они могут получить, изучая английский язык туристического бизнеса. Специалист, говорящий на английском языке, должен уметь понять собеседника, а также сформулировать грамотно оформленное коммуникативное высказывание. Так, к примеру, говоря на родном языке, мы имеем четкое представление с кем, когда и как долго беседовать. Но это умение автоматически не переносится на иностранный язык. В данной ситуации огромную трудность для студентов составляет начать разговор, почувствовать момент, когда следует дать высказаться другим, и как, собственно, завершить разговор.

Вторая группа знаний связана с изучением коммуникативно-поведенческих норм и правил некоего лингвокультурного социума в процессе профессионального взаимодействия. В данном случае имеется в виду формирование фоновых знаний, относящихся к той или иной производственной деятельности, знаний подъязыка специалиста, а также четко установленных правил и поведенческих норм профессионального общения, т.е. формирование профессионального тезауруса вторичной языковой личности [1, с. 48].

Коммуникативная компетенция предполагает умение понять и адекватно отреагировать на потребности клиента. Например, понять причины его недовольства и грамотно ответить с профессиональной точки зрения, то есть постараться успокоить клиента, убедить в надежности предоставляемых услуг.

Профессионал, работающий в сфере туризма, должен уметь понимать менталитет иностранного клиента и вести себя в той или иной ситуации, исходя из этих знаний, так как основной целью профессий в сфере туристического бизнеса является завоевание клиента.

Третья группа знаний предполагает развитие социокультурной и стратегической компетенций, включающих лингвострановедческие и культуроведческие знания о родной или инокультурной общности, и знание соот-

ветствующих эффективных стратегий для решения различных коммуникативных задач [1, с. 52].

В современных методических пособиях, предназначенных для обучения английскому языку туристического бизнеса, вышеназванные навыки и умения отрабатываются в ситуациях общения, в которых могут оказаться клиент и работник: бронирование билетов, организация всех видов путешествий, обед в ресторане и т.д. Коммуникативные упражнения, ролевые игры, развивающие умения варьировать английскую речь в зависимости от изменений в целях и условиях общения, позволяют студентам понять, как коммуникативные задачи, тематика и условия общения влияют на выбор языковой формы высказывания [2, с. 60]. Таким образом, прорабатывается не только грамматика, но и синонимия, как лексическая, так и синтаксическая.

Плодородные идеи обучения профессионально ориентированному межкультурному общению могут оказаться не более чем модными течениями в методике, если не обеспечить обучающихся возможностью реального общения в реальных условиях на иностранном языке с носителями данного языка. Именно поэтому в настоящее время важную роль в подготовке специалистов индустрии гостеприимства играет стажировка в зарубежных странах, где после теоретического овладения навыками межкультурной коммуникации, студенты получают возможность попасть в обстановку максимально приближенную к их будущей сфере деятельности. Огромную лепту в формирование навыков профессионально-ориентированному межкультурному иноязычному общению вносит и использование на занятиях новых информационных технологий, проведение международных видеоконференций, круглых столов, различных on-line дискуссий.

Итак, для успешной профессиональной деятельности специалистов индустрии гостеприимства необходимо формировать у них навыки профессионально ориентированного межкультурного общения, используя весь спектр доступных на сегодняшний день педагогических и информационных технологий.

#### Литература:

1. Астафурова, Т. Н. Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации — Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 1997. — 107 с.
2. Michael Byram and Michael Fleming. Language Learning in Intercultural Perspective. Cambridge University Press 1998.

## Ролевая игра как существенное дидактическое средство обучения иностранному языку

Фетисова Любовь Юрьевна, ассистент  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В данной статье рассматривается важность и возможность использования одного из эффективных методов по обучению иностранному языку в условиях современных требований — ролевой игры.

**Ключевые слова:** методика преподавания иностранного языка, ролевая игра, коммуникативные умения, межкультурная коммуникация.

Изучение иностранного языка в современном обществе становится неотделимой составляющей подготовки студентов — будущих специалистов самого разного профиля и от качества их языковой подготовки во многом зависит успешное решение вопросов профессионального роста и расширение контактов с зарубежными партнерами.

Успех обучения во многом зависит от методики работы педагога, от его умения пользоваться различными эффективными методами в контексте решения конкретных образовательных задач. Приобщение учащихся к участию в межкультурном диалоге делает возможной практическую реализацию их интеллектуального и личностного потенциала. Это требует высокого уровня коммуникативной культуры, коммуникативной компетенции, развитых навыков общения, в том числе и на иностранном языке.

Не будет преувеличением утверждать, что усилия большинства методистов направлены на то, чтобы учащиеся на занятии пользовались иностранным языком в речевом общении, близком к реальной коммуникации.

Ролевая игра при условии реального общения, мотивирует речевую деятельность, т.к. учащийся оказывается в ситуации, когда активизируется потребность что-либо сказать, спросить, доказать, поделиться с собеседником.

Если рассматривать ролевую игру в контексте коммуникативного метода обучения иностранному языку, можно сказать, что она полностью отвечает главной идее метода коммуникативности и основным принципам этого метода (речевой активности, личностной индивидуализации, функциональности, ситуативности, новизны).

Ролевая игра — это модель коммуникации в конкретной ситуации, где решаются конкретные коммуникативные задачи. Наличие ролей уже предполагает общение, коммуникацию. Как в любой модели, процесс коммуникации по сравнению с реальным процессом, конечно, упрощен.

Принципу речевой активности ролевая игра отвечает наиболее полно. Без проигрывания ролей, без проговаривания содержания роли не состоится игра, не будет общения. В игре учащийся поставлен перед необходимостью не просто воспроизводить речевые единицы — высказывания, а совершать речевые действия, языковые средства для которых он может заимствовать из опорного ма-

териала, реплик преподавателя, конструировать сам. При этом его речемыслительная деятельность служит выполнению конкретных речевых задач. Именно при наличии речевых задач, которые определяются содержанием ролей и правилами игры, у говорящего проявляются речемыслительная и речевая активность. В условиях решения коммуникативных задач игры развивают речевые умения, на основе которых и возможен перенос в реальное общение.

В условиях обучения устной иноязычной речи ролевая игра — это и учебная, и речевая и игровая деятельность одновременно. Основными характерными чертами всех ролевых игр является наличие проблемы, лежащей в основе игры и наличие определенных ролей (персонажей), имеющих разное отношение к обсуждаемой проблеме.

Следует остановиться на основных требованиях к ролевым играм. Эффективность обучения обусловлена в первую очередь взрывом мотивации, повышением интереса к предмету. Поэтому игра должна стимулировать мотивацию учения, вызывать интерес и желание хорошо выполнить то или иное упражнение.

Ролевою игру нужно подготовить с точки зрения, как содержания, так и формы, четко организовать. Важно, чтобы учащиеся были убеждены в необходимости хорошо исполнить предложенную им роль. Только в этом случае их речь будет естественной и убедительной. Ролевою игру следует проводить на основе ситуации, адекватной реальной ситуации общения. Ситуации общения, моделируемые в ролевой игре, позволяют приблизить речевую деятельность на занятии к реальной коммуникации.

Ролевая игра должна быть принята всей группой и проводиться в доброжелательной, творческой атмосфере. Следует отметить, что, чем свободнее чувствует себя «персонаж» в ролевой игре, тем инициативнее он будет в общении. Со временем у него появится чувство уверенности в своих силах, в том, что он может исполнять разные роли.

Игра организуется таким образом, чтобы учащиеся могли в активном речевом общении с максимальной эффективностью использовать обрабатываемый языковой материал.

Правильно организованная ролевая игра всегда учитывает принцип личностной индивидуализации. Учащийся

и преподаватель, учащиеся, выступающие в роли речевых партнеров, находятся в определенных отношениях друг с другом. Жизнь каждого из них соткана из субъективных взглядов, оценок, установок, определяемых индивидуальными личностными особенностями.

Чтобы игра действительно способствовала повышению эффективности обучения иностранному языку, нужно учитывать индивидуальные (темперамент, задатки, физические особенности), субъектные (умение трудиться, природные способности), личностные свойства учащегося (интересы, склонности, мировоззрение, жизненный опыт, эмоционально-чувственная сфера, статус личности в группе и т. п.). При общем доброжелательном фоне, опираясь на заданные правила игры, можно создать ситуацию успеха для любого учащегося, имеющего слабую языковую подготовку, пассивного, с задатками лидера и т. д., что, конечно же, способствует повышению мотивации обучения.

Наряду с коммуникативной, игра несет в себе развивающую функцию. Ролевая игра дает учащимся возможность выйти за рамки присущей им деятельности, расширить ее.

Ситуативность обеспечивает при этом соотносительность высказываний говорящих с системой взаимоотношений, отраженной в их сознании. Ситуативный характер речевого действия фиксируется мозгом, и вероятность переноса в реальное общение повышается.

Таким образом, рассматривая ролевую игру в контексте способа обучения иноязычной культуре, можно утверждать, что использование ролевой игры помогает создать атмосферу свободного общения, снимает психологический барьер в общении и повышает у учащихся уважение и интерес к иноязычной культуре. При этом совсем не исключается значимость других приемов и средств развития речевой деятельности. Напротив, только разумное, целенаправленное и целесообразное использование ролевой игры на занятиях по иностранному языку с учетом соизмеримости функций и возможностей игры, целей и задач обучения, а также индивидуально-личностных особенностей обучающихся и обучаемых может способствовать формированию и развитию осознанной речевой деятельности на иностранном языке.

Литература:

1. Вербицкий, А. А. Психолого-педагогические особенности ролевой игры как формы знаково-контекстного обучения // Игровое моделирование: Методология и практика. — Новосибирск, 1989. — с. 78–99
2. Китайгородская, Г. А. Принципы интенсивного обучения иностранным языкам. / Г. А. Китайгородская // Иностранные языки в школе. — 1988. — № 6. — с. 3–8.
3. Сластенин, В. А. Человек творческий как цель воспитания / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Ученые записки Курского гос. ун-та. — 2004. — № 1. — с. 148–155.
4. Федорова, Л. И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем // Л. И. Федорова. — М.: Форум, 2009. — 176 с.

## Методические указания для обучающихся вузов по усвоению дисциплины «Иностранный язык (немецкий)»

Чувильская Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В данной статье рассмотрены основные методические рекомендации по успешному освоению различных аспектов дисциплины «Иностранный язык (немецкий)».

**Ключевые слова:** иностранный язык, стандарт высшего образования, методические рекомендации, самостоятельная работа, чтение, перевод, работа со словарем, успешное устное и письменное высказывание и мультимедийная презентация.

В рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) предусмотрена разработка рабочих программ нового формата по изучаемым дисциплинам. Отдельным пунктом макета рабочей программы обозначены методические указания для студентов (или магистрантов), специфика которых определяется содержанием той или иной дисциплины и видами учебной и самостоятельной работы.

Учебная деятельность студента в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык (немецкий)» строится из контактных форм работы с преподавателем (аудиторные занятия, индивидуальные консультации, консультации перед экзаменом, зачет, экзамен) и самостоятельной работы.

Для успешного освоения дисциплины является обязательным посещение всех занятий, выполнение домашнего

задания и иных форм самостоятельной работы, которые назначаются преподавателем. Для оказания помощи студентам при подготовке к занятиям и другим видам учебной и научной деятельности, в случае возникновения проблем или вопросов при усвоении материала организуется индивидуальная консультация с преподавателем (назначается в фиксированное время раз в неделю).

В ходе занятия и при подготовке к нему рекомендуется вести специальную тетрадь, где фиксируется полученная информация, рекомендуемые схемы, таблицы, диаграммы, выполняемые упражнения; а также отдельную тетрадь-гlossарий для записи лексических единиц. Подобная организация работы способствует лучшему усвоению и закреплению изученного материала.

*Самостоятельная работа* является средством организации и управления самостоятельной деятельности студентов, которая обеспечивается умением осуществлять планирование деятельности, искать решение проблемы или вопроса, рационально организовывать свое рабочее время и использовать необходимые для этого инструменты. Самостоятельная работа студента служит получению новых знаний, упорядочению и углублению имеющихся знаний, формированию профессиональных навыков и умений. Для проведения самостоятельной работы определены следующие рекомендации:

- систематическое выполнение заданий для самостоятельной работы обеспечивает эффективное освоения данной дисциплины и выявление проблемных точек;
- задания для самостоятельной работы могут содержать две части: обязательную и дополнительную (факультативную), выполнение вторых дополнительно учитывается при итоговом контроле;
- целесообразно проконсультироваться с преподавателем с целью получения методических указаний по выполнению задания, сроков и вида контроля и обратиться к модульно-рейтинговой карте;
- виды самостоятельной работы, используемые в рамках дисциплины «Иностранный язык (немецкий)», приведены в разделе рабочей программы «Учебно-методическое обеспечение и планирование самостоятельной работы студентов».

*Рекомендации по эффективной работе над отдельными аспектами в рамках дисциплины «Иностранный язык (немецкий)»*

#### Работа над техникой чтения

Под техникой чтения понимается «совокупность навыков и механизмов звукового и интонационного оформления графических символов языка» [2]. Техника чтения образует значимый критерий оценки степени владения языком, поэтому разумно работать над ней постоянно и доводить до совершенства. Для этого рекомендуется систематическое чтение немецкоязычных текстов вслух, прослушивание и просмотр аутентичных немецкоязычных аудио- и видеоматериалов, участие в устных формах работы на занятии и общение с носителями языка (например, посредством Интернет-ресурсов).

#### Работа с текстом

При работе с текстом следует учитывать, что существуют различные виды чтения, которые определяются в зависимости от цели чтения и поставленных задач. Определение вида чтения позволит наиболее эффективно организовать время и работу с текстом.

#### *Ознакомительное чтение*

Задачей ознакомительного чтения является понимание основной линии содержания читаемого текста и создание комплексных образов прочитанного.

#### *Изучающее чтение*

Изучающее чтение направлено на точное и полное понимание прочитанного и его критическое осмысление. Оно предполагает умение пользоваться разными словарями (толковыми, страноведческими, словарями синонимов, двуязычными). Этот вид чтения обычно используется при работе с газетными, журнальными статьями и статьями по специальности. Работая над таким текстом, следует вдумчиво и внимательно прочитать его, отмечая незнакомые вам слова, найти их значения в словаре, выбрать значение слова, подходящее по контексту и выучить его. Закончив чтение текста, нужно проверить свое понимание по вопросам и другим заданиям, которые находятся после текста. По мере чтения текстов рекомендуется выполнять упражнения на закрепление лексических единиц, обращая особое внимание на упражнения по словообразованию. Целесообразно составить свои примеры с новыми словами.

#### *Просмотровое чтение*

Просмотровое чтение — беглое, выборочное чтение текста по блокам для более подробного ознакомления с его деталями и частями. Оно направлено на принятие решения о его дальнейшем использовании, то есть выяснение области, к которой относится данный текст, освещаемой в нем тематике, установление круга основных вопросов. Насколько полно понят текст при просмотровом чтении определяется тем, может ли читающий ответить на вопрос, интересен ли ему текст, какие части текста могут оказаться наиболее информативными.

#### *Поисковое чтение*

Поисковое чтение предполагает овладение умением находить в тексте те элементы информации, которые являются значимыми для выполнения той или иной задачи, и ориентировано, прежде всего, на чтение прессы и специальной литературы [8, с. 42–44].

#### *Аналитическое чтение*

Аналитическое чтение — более сложный вид чтения, ориентированный на глубокое раскрытие содержания текста и его структуры. Внимание должно быть направлено на детальное восприятие текста с анализом языковой формы, который позволяет осознать структурные компоненты речи, устанавливая их структурно-семантические и функциональные соответствия [5].

Следует не забывать, что чтение художественной, специальной литературы и источников СМИ на изучаемом языке способствует развитию устной речи, обогащает сло-

варный запас, знакомит с культурой и литературой страны изучаемого языка, расширяет кругозор и повышает профессиональную компетентность.

#### Работа с лексическим материалом

Для эффективного усвоения лексического материала и расширения словарного запаса предлагаются следующие формы работы:

- многократное чтение вслух текста, содержащего лексику, которую нужно усвоить, а также чтение ранее проработанных материалов с целью повторения слов;
- составление несложных предложений на немецком языке с использованием новых слов (устно и письменно);
- постановка вопросов на немецком языке по содержанию прочитанного текста с использованием в них тренируемых слов, ответы на эти вопросы (устно и письменно);
- составление на русском языке несложных предложений, включающих закрепляемые слова, устный или письменный перевод этих предложений на немецкий язык в утвердительной, отрицательной или вопросительной форме (при условии, если это возможно по содержанию);
- составление несложного связного текста-ситуации на определенную тему с максимальным использованием слов, изученных в рамках данной темы;
- общение с носителями языка (например, посредством Интернет-ресурсов) или другими студентами на немецком языке;
- при составлении списка слов и словосочетаний по какой-либо теме (тексту), при оформлении индивидуальной личной тетради-гlossария — выписывание из словаря лексических единиц в их начальной форме, то есть: оформлять имена существительные — в именительном падеже единственного числа (целесообразно также указать форму множественного числа); глаголы в инфинитиве (целесообразно указать и другие основные формы глагола — Präteritum, Partizip II);
- работа над лексикой с помощью двустороннего перевода (с немецкого языка — на русский, с русского языка — на немецкий) с использованием разных способов оформления лексики (списка слов, тетради-гlossария, картотеки): «Лучшие переводчики страны в беседах о том, как стать запомнить слова, демонстрируют карточки, на которые они регулярно выписывают заинтересовавшие их слова и фразы. Надо вести постоянную работу над созданием собственного словаря, используя для этого либо карточки, либо специальные тетради, куда помимо фраз и их перевода желательно записывать ситуацию, в которой фраза была употреблена. Свои записи необходимо периодически просматривать» [3];
- использование словообразовательных и семантических связей заучиваемых слов (однокоренных слов, синонимов, антонимов);
- анализ и фиксирование словообразовательных моделей (префиксы, суффиксы, сокращение, словосложение и др.) и заимствований в немецком языке;

- ежедневное чтение и просмотр источников СМИ на немецком языке.

#### Работа с грамматическими формами и конструкциями

Для эффективного усвоения грамматической формы или конструкции рекомендуется внимательное чтение записей, таблиц или правил в учебнике (часто и заучивание конкретных грамматических форм (например, правила на определение рода имен существительных в немецком языке по формальным и содержательным признакам; образование форм множественного числа имен существительных)), изучение и анализ примеров и выполнение упражнений на конкретную грамматическую модель, т. е. упражнений, которые иллюстрирует данное правило. Первые упражнения по работе над определенной грамматической моделью содержат, в основном, примеры на употребление данной конструкции. Их можно использовать в качестве образцов при выполнении остальных упражнений.

Каждая грамматическая форма или конструкция является неотъемлемой частью коммуникативного высказывания. Поэтому необходимо обращать внимание на употребление грамматической формы или конструкции в определенном контексте, находить примеры их использования в аутентичных источниках и максимально часто применять изучаемую модель при построении собственного устного или письменного высказывания.

Обязательной частью работы и над лексикой, и над грамматикой является работа над ошибками, которую надо выполнять сразу после проверки задания.

#### Работа над устным высказыванием

Успешная устная речь предполагает логичное и последовательное изложение определенной позиции, в том числе личной; умение делать доклады, сообщения, вести беседу и дискуссию, включая деловую с использованием формул речевого этикета (для выражения собственного мнения, согласия/несогласия с собеседником, вступления в разговор и т. д.), понимать на слух собеседника не только на уровне общего смысла и деталей, но и подтекста.

При построении устного высказывания необходимо:

- систематически продумывать и проговаривать свои выступления;
  - при подготовке ответа в группе/парной работе сформулировать ответ на мысленный вопрос ваших слушателей/собеседников;
  - помнить: то, о чем выступающий говорит должно быть ему интересно, только в этом случае можно заинтересовать своих слушателей, а интерес слушателей является залогом успеха выступления; поэтому при подготовке выступления нужно тщательно отбирать материал, выстраивать его в определенной последовательности, продумывать примеры, наглядный материал и приемы общения с аудиторией;
  - записать свое выступление и прослушать себя.
- Для оценки предлагается использовать вопросы такие вопросы, как:

◇ соответствует ли то, что я говорю коммуникативной задаче (теме выступления/беседы; тому, что я стараюсь доказать и др.)?

◇ логично и последовательно ли изложена точка зрения?

◇ иллюстрируют ли мои примеры или аргументы то, что я хочу доказать?

◇ есть ли в моей речи грамматические или лексические ошибки?

◇ как воспринимается моя речь на слух (интонация, темп, паузы и др.)?

◇ использую ли я прием перефразирования (изложения той же мысли другими словами)?

◇ использую ли я фразы, помогающие следить за моей мыслью?

• учитывать, что лучшее импровизированное выступление — это домашняя заготовка, поэтому, если предстоит парная работа, дискуссия, ролевая игра, «круглый стол», рекомендуется продумать, что и как сказать собеседнику, какие вопросы ему задать;

• помнить: устное выступление — это не чтение написанного материала вслух!

#### Работа над письменным высказыванием

Успешное письменное высказывание должно логично и последовательно развивать мысль автора. При построении высказывания в письменной форме рекомендуется:

• четко определять содержание (какой тезис соответствует теме, какие положения доказывают этот тезис, раскрывая тему, какие выводы надо сделать из всего написанного);

• соблюдать структуру, принятую для данного типа письменного высказывания (эссе, письмо, резюме и др.);

• правильно выбирать грамматические структуры и лексические единицы, в том числе связующие слова, которые обеспечивают логичный и плавный переход от одной части к другой, а также внутри частей; использовать разные варианты построения предложения, прием перефразирования [3];

• избегать плагиата.

Важно планировать работу так, чтобы была возможность проверить свое письменное высказывание через определенное время после написания, что позволит увидеть недочеты и ошибки, незамеченные во время работы.

Следует помнить, что письменное высказывание — это раскрытие и аргументирование своей позиций либо структура, наполненная личным содержанием, а не «украденные мысли».

#### Работа со словарем

Для того чтобы правильно пользоваться словарем (печатным или электронным) и быстро находить нужное слово и его формы, предлагается учесть следующие моменты:

• Производить поиск слова необходимо в исходной форме (именительный падеж, единственное число — для имен существительных; начальная форма — для глаголов; именительный падеж, мужской род, единственное

число, положительная степень сравнения — для имен прилагательных; положительная степень сравнения — для наречий). Если глагол/существительное включает приставку, то возможно наличие в словаре его варианта без приставки. Сложные слова при их отсутствии следует искать в словаре по составным элементам слова.

• Грамматические характеристики слова (часть речи, род, переходность/непереходность глагола, формы множественного числа, формы родительного падежа и др.), его произношение, транскрипция и сферы употребления указываются в словаре условными обозначениями.

• Если искомая лексическая единица или подходящее значение/эквивалент отсутствует в двуязычном словаре, следует обратиться к толковому словарю (например, Duden). Если искомое понятие не приведено в толковом словаре, необходимо определить контекстное употребление данной лексической единицы (найти несколько текстов/ситуаций употребления и попытаться установить русский эквивалент).

• Значение фразеологической комбинации всегда нужно отыскивать по главному (в смысловом отношении) слову. Если же неясно, какое именно слово в данной комбинации является главным, то нужно перепробовать все составные части фразеологического сочетания. [1]

#### Письменный перевод текста

При выполнении письменного перевода текста рекомендуется:

1. Ознакомиться с оригиналом текста и понять его общее содержание, пользуясь по мере надобности рабочими источниками информации: словарями, справочниками, специальной литературой, Интернет-источниками и т.д.

2. Учитывать, что не все в оригинале передается в переводе, но все должно учитываться переводчиком. Однако для того, чтобы решить, какую-то деталь содержания можно или нужно не передавать в переводе, необходимо видеть эту деталь и понимать ее роль в общем смысле текста.

3. Приступая непосредственно к переводу, выделить законченную по смыслу часть текста (предложение, абзац, период) и усвоить ее содержание.

4. Найти при работе со словарями и другими источниками нужный, соответствующий содержанию текста эквивалент слова.

5. При возникновении трудностей перевода лексической единицы определить контекстное употребление данной лексической единицы (найти несколько текстов/ситуаций употребления и попытаться установить русский эквивалент).

6. Использовать при переводе для понимания стилистических нюансов значений слов, их эмоциональной составляющей немецкие толковые словари.

7. Не допускать фраз, не имеющих смысла или явно противоречащих смыслу всего текста. Смысловая цельность — значимое свойство текста.

8. Закончив перевод текста, отложить его в сторону, спустя некоторое время перечитать, обращая особое вни-

мание на то, насколько естественно звучит переведенный текст на русском языке.

9. Переводить заголовок после перевода всего текста.

10. Использовать в качестве рабочих инструментов при переводе словари (электронные (например, АБВУ Lingvo) или печатные, двуязычные и толковые), специальную литературу, Интернет-источники. Электронные онлайн-переводчики (как, Google и др.) часто выдают ошибочные варианты перевода, вводят переводчика в заблуждение и препятствуют успешному овладению иностранным языком.

#### Работа над мультимедийной презентацией

Основными принципами при составлении мультимедийной презентации являются *лаконичность, ясность, уместность, сдержанность, наглядность, запоминаемость*.

При разработке мультимедийной презентации следует учесть следующие рекомендации:

- Необходимо начинать презентацию с заголовочного слайда и завершить итоговим. В заголовке приводится название и автор. В итоговом слайде следует поблагодарить слушателей.

- Каждый слайд должен иметь заголовок и быть логически связан с предыдущим и последующим.

- Слайды должны содержать минимум текста (не более 10 строк, не более 40 слов); текст на слайдах должен быть простым, содержать ключевую информацию и соответствовать тексту выступления, иллюстрировать его.

- Во всей презентации следует использовать одинаковое оформление: для фона и цвета применять контрастные цвета (не более трех цветов на слайде: 1 — фон, 2 — заголовок, 3 — текст); рекомендуемый шрифт для заголовка не менее 24 пт., для основного текста — не менее 20 пт.

- Рекомендуется использовать графический, аудио- или видеоматериал, сопровождающий текст.

- Компьютерная презентация может сопровождаться анимацией, что позволит повысить эффект от представления доклада (однако злоупотребление ей может привести к потере зрительного и смыслового контакта со слушателями). Динамическая анимация эффективна тогда, когда в процессе выступления происходит логическая трансформация существующей структуры в новую структуру.

- В автоматическом режиме следует проконтролировать временной интервал доклада.

#### Литература:

1. Ватлецов, С.Г. Методические рекомендации по изучению дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции (английский язык)» для студентов заочного отделения. — Нижний Новгород: ФГБОУВПО «РАП» ПФ, 2013. — 17 с. — Режим доступа: <http://reftrend.ru/962305.html> (дата обращения: 20.01.2015).
2. Кравченко, О.В. Формирование навыков техники чтения на начальном этапе обучения иностранному языку [электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.stupeni-lyceum.ru/articles/reading\\_techniques](http://www.stupeni-lyceum.ru/articles/reading_techniques) (дата обращения: 20.01.2015).

- Время выступления должно быть соотнесено с количеством слайдов из расчета, что компьютерная презентация, включающая 10–15 слайдов, требует для выступления около 7–10 минут.

Подготовленные для представления доклады отвечают следующим требованиям:

- цель доклада должна быть сформулирована в начале выступления;

- выступающий должен хорошо знать материал по теме своего выступления, быстро и свободно ориентироваться в нем;

- недопустимо читать текст со слайдов или повторять наизусть то, что показано на слайде;

- речь докладчика должна быть четкой, умеренного темпа; важно четко следовать содержанию презентации.

- желательно подготовить к каждому слайду заметки по докладу;

- докладчик должен иметь зрительный контакт с аудиторией;

- после выступления докладчик должен оперативно и по существу отвечать на все вопросы аудитории.

При оценивании презентации учитываются следующие параметры:

Языковое оформление: правильность языковых параметров в письменной презентации и устном докладе (макс. 6 баллов).

Содержание: полнота информации и ее соответствие коммуникативной задаче, отсутствие ненужных подробных деталей, аргументирование собственной точки зрения (макс. 8 баллов).

Оформление: презентации: соответствие картинок и текста, структура презентации (заголовки, начальный слайд, итоговый слайд, структурирование информации на слайде), зрительное восприятие (соответствие шрифта, качество картинок, целесообразность анимации, использование аудио-и видеоматериалов), указание источников информации; доклада: четкость и структурирование высказывания, контакт с аудиторией (макс. 6 баллов).

Оценивание презентации можно производиться преподавателем либо всей группой.

Количество и содержание рассмотренных методических рекомендаций для изучающий иностранный язык может быть расширено преподавателем в ходе образовательного процесса исходя из возникающих трудностей, особенностей того или иного аспекта дисциплины и контингента группы.

3. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов/Энциклопедия знаний [электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://pandia.org/text/77/502/10779.php> (дата обращения: 20.01.2015).
4. Методические рекомендации по подготовке мультимедийной презентации доклада на защите выпускных квалификационных работ. — Нижний Новгород, 2008. — Режим доступа: [http://ranhigs-nn.ru/wp-content/uploads/2012/02/sozd\\_presentation.pdf](http://ranhigs-nn.ru/wp-content/uploads/2012/02/sozd_presentation.pdf) (дата обращения: 20.01.2015).
5. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)/Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. — М.: Издательство ИКА, 2009. — 448 с.
6. Ребрик, С. Презентация: 10 уроков. — М.: Изд-во ЭКСМО, 2004. — 200 с.
7. Тяпаева, А.Р. Методические рекомендации по выполнению самостоятельной работе обучающихся по дисциплине «Английский язык»/Международный образовательный портал World of Teacher.com [электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://worldofteacher.com/5260-metodicheskie-rekomendacii-po-vypolneniyu-samostoyatelnoy-rabote-obuchayuschihya-po-discipline-angliyskiy-yazyk.html> (дата обращения: 20.01.2015).
8. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М.: Высшая школа, 2005. — 185 с.

## О роли и месте чтения в рамках современного образовательного контекста в сфере языкового образования

Шатохина Светлана Александровна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

**Аннотация:** В данной статье чтение рассматривается как средство коммуникации. Рассматривается связь чтения с письмом, аудированием и разговором. Отмечается, что чтение развивает коммуникативные навыки, когнитивную активность студентов, вызывая интерес к изучению иностранного языка и формируя коммуникативную компетенцию.

**Ключевые слова:** чтение, средство коммуникации, связь, коммуникативные навыки, когнитивная активность, интерес к изучению, коммуникативная компетенция.

С открытием границ и расширением международных связей, обучение иностранному языку становится одной из самых важных и актуальных проблем методической науки. Социальный заказ общества в области изучения иностранного языка выдвигает в настоящее время на первое место формирование «Вторичной Языковой личности», толерантной в отношении представителей других национальностей и культур, то есть специалистов, обладающих всеми видами компетенции: языковой, коммуникативной, лингвострановедческой, социокультурной и межкультурной. Способность вступить в диалог культур подразумевает знания менталитета, национальных особенностей, обычаев и культуры страны изучаемого языка. Выход на реальное общение с носителями языка и с аутентичными источниками информации представляет возможным формирование такой личности.

Так как каждый обучающийся в отдельности и все наше государство в целом заинтересовано сегодня в практическом владении иностранным языком, обеспечивающим выход на мировой рынок, приобщении к мировой культуре, в качестве приоритетной цели выступает коммуникативная компетенция.

Но поскольку процесс обучения главным образом проходит в отрыве от страны изучаемого языка и «живая»

коммуникация сводится к минимуму, то одной из возможностей преодоления этой трудности, наряду с Интернетом, аудио и видео продукцией является текст. Среди средств языкового общения (говорения, слушания, письма) чтение занимает особое место по распространенности, возможности и доступности, что объясняет его специфическую роль как средства коммуникации.

За последние два десятилетия слово «коммуникативный» стало одним из самых частотных в современной методике преподавания иностранного языка. Однако, наблюдается неблагоприятная тенденция. Она проявляется в упрощенном толковании коммуникативности. Встречаются мнения о том, что «коммуникативный — это устный», «коммуникативный — значит бессознательный», «коммуникативный — значит речевой» и т.п. В результате чего коммуникативизация учебного процесса выливается в насыщение традиционно учебного процесса речевыми упражнениями.

Многие считают, что общение — это взаимодействие с человеком, а не текстом. Но они забывают, что текст написал человек, и вложил в него все то, что вкладывают в устные высказывания — свои мысли и чувства. Поэтому читая, мы взаимодействуем не с текстом, а с мыслями и чувствами его автора.

Как отмечают большинство педагогов и методистов, место, занимаемое чтением при обучении иностранному языку, не является статичным и зависит от множества факторов. Изменение социально-экономических и политических условий неизбежно влечет за собой изменение требований к системе образования в целом, и к обучению чтению в частности.

В последние годы в конкретизации этих требований отмечается все более ярко выраженное их прагматическое составляющее, ориентирующее на реальное опосредованное общение.

Когда мы говорим о чтении как средстве обучения общению, то имеем в виду использование текстов в качестве зрительного подкрепления «содержательной базы» при обучении говорению. В этом случае тексты являются лишь письменной фиксацией устной речи, что прекрасно согласуется с принципом комплексного обучения всем видам речевой деятельности и не противоречит принципу обучения каждому виду речевой деятельности (в частности, говорению).

Более того, чтение может выступать и как средство формирования и контроля речевых умений и языковых навыков, поскольку:

- использование чтения позволяет студентам оптимизировать процесс усвоения языкового и речевого материала;
- коммуникативно-ориентированные задания на контроль лексики и грамматики, аудирования, письма и устной речи предполагают умение читать и строятся на основе письменных текстов и инструкций;
- упражнения на формирование и отработку всех языковых и речевых навыков и умений также строятся с опорой на текст и письменные установки к упражнениям и заданиям;

В основе обучения чтению лежат базовые умения, которыми должны овладеть студенты:

1. Понимание основного содержания: определить и выделить основную информацию текста; отделить информацию первостепенной важности от второстепенной; установить связь (логическую, хронологическую) событий, фактов; предвосхитить возможное развитие (завершение) действия, события; обобщить изложенные в тексте факты; сделать выводы по прочитанному и др.

2. Извлечение полной информации из текста: полно и точно понять факты/детали, выделить информацию, подтверждающую, уточняющую что-либо; установить взаимосвязь событий; раскрыть причинно-следственные отношения между ними, определить основную идею, сравнить (сопоставить) информацию и т. п.

3. Понимание необходимой (интересующей) значимой информации: определить в общих чертах тему текста; определить жанр текста, выявить информацию, относящуюся к какому-либо вопросу, определить важность (ценность) информации и др.

В связи с тем, что сегодня ставится задача научить студентов читать аутентичный текст, важным является об-

учение стратегиям чтения текстов разных жанров: публицистических, научно-популярных, страноведческих, художественных, функциональных, профильных текстов по специальности и т. д.

Под стратегиями чтения понимается комплекс знаний, умений, владение которыми позволяет обучающимся:

- понимать тип, специфику и целевое назначение текстов;
- ориентироваться в этом тексте с учетом его специфики и в соответствии с коммуникативной задачей (понять текст полностью или избирательно);
- извлекать информацию на разном уровне;
- пользоваться компенсационными умениями.

К последним относятся следующие: догадаться о значении незнакомых слов по контексту, созвучию с родным языком; словообразовательным элементам (контекстуальная и языковая догадка); игнорировать незнакомые слова, не занимающие в тексте ключевых позиций; пользоваться имеющимися в тексте опорами (ключевые слова, рисунки, пояснения, иллюстрации, сноски и т. п.); пользоваться справочной литературой и словарями разного рода.

Полноценное коммуникативное умение характеризуется тремя основными параметрами: полнотой, глубиной и точностью понимания. Полнота проявляется в степени понимания содержания текста (понимания всего содержания, основной информации). Глубина в степени понимания текста и подтекста. Точность проявляется в характере понимания как главной, так и второстепенной информации языковых средств ее выражения. Понимание полноты, глубины и точности чтения зависит от цели, которую ставит перед собой обучающийся.

В образовательном стандарте по иностранному языку предусматривается развитие всех основных видов чтения аутентичных текстов различных жанров: публицистических, научно — популярных, в том числе страноведческих, художественных, функциональных, а также профильных текстов из разных областей знаний (с учетом предметных связей):

- Ознакомительного чтения — с целью понимания основного содержания сообщения, обзоров, репортажей, отрывков из произведений художественной литературы, публикаций научно-познавательного характера.
- Изучающего чтения — с целью полного и точного понимания информации функциональных текстов (инструкций, рецептов, статистических данных);
- Просмотрового/поискового чтения — с целью извлечения необходимой/интересующей информацией из текста, статьи.

Для этого предусматривается овладение следующими умениями: выделить необходимые факты, отделить основную информацию от второстепенной; предвосхитить возможные события; определить свое отношение к прочитанному; раскрыть причинно-следственные связи между фактами; понять аргументацию; выразить свою точку зрения по прочитанному (то есть развивать монологиче-

скую речь), уметь вступать в дискуссию по поставленной проблеме (то есть развивать диалогическую речь).

В чтении выделяют содержательный план (т.е. о чем текст) и процессуальный (как прочитать, как озвучивать текст). В содержательном плане результатом чтения является понимание прочитанного; в процессуальном — сам процесс чтения, т.е. соотнесение графем с фонемами, установление связи, между семантическими и графическими компонентами.

В структуре чтения как деятельности можно выделить мотив, условия, результат:

- мотив — всегда общение или коммуникация при помощи печатного слова;
- условия — овладение графической системой языка и приемами изучения информации;
- результат — понимание или извлечение информации из прочитанного с разной степенью точности и глубины.

Итак, чтение служит источником получения информации, способствует лучшему усвоению языкового речевого материала.

Чтение связано с письмом, т.к. эти два вида речевой деятельности пользуются одной графической системой языка; с аудированием, т.к. в основе того и другого лежит перцептивно-мыслительная деятельность, связанная

с восприятием (рецепцией), анализом и синтезом, при аудировании слушатель воспринимает звучащую речь, а читающие — написанную, а также с говорением.

Чтение вслух представляет собой «контролируемое» говорение чтения про себя — внутреннее слушание и внутреннее проговаривание одновременно.

Обращаясь к конкретным типам текстов, ставятся разные цели и используется для их достижения различные стратегические и тактические действия. Это существенным образом обуславливает методику работы с текстом в учебном процессе.

Обучение чтению — один из краеугольных камней системы обучения иностранным языкам, который обеспечивает сохранность и пополнение запаса знаний, возможность использовать их при любых обстоятельствах и не только в ситуации непосредственного общения с носителем языка.

Но для того, чтобы чтение успешно выполняло роль эффективного средства обучения, нужно, чтобы оно стало для обучающихся приятным занятием, превратилось в удовольствие.

Первое и неперемное условие — следует обеспечить наших студентов разнообразным и интересным материалом для чтения.

Литература:

1. Вайсбург, М. Я. Методы обучения // ИЯШ-200-№ 2-29-30 с.
2. Гальскова, Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков. — М.: Просвещение. — 2000 — 170 с.
3. Миролюбов, А. П. Майкл Уэст и его методика обучения чтению // ИЯШ — 2003. — № 2. — 30–32 с.
4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному общению. — М.: Выс. школа. — 2001. — 223 с.

## How to Make University English Classes More Interactive

Шилова Людмила Викторовна, доцент  
Тюменский государственный университет

**Annotation:** *The article deals with classroom interaction and interactive activities in learning English as a foreign language. The author presents the explanation of the term «interaction» and important features of interactive language learning. Effective teaching strategies and the ways to develop, sustain the interest and engagement of students into active participants of interaction are described. Some interactive learning activities are given as an example of a successful work.*

**Keywords:** *Interaction, interactive activities, motivation, communicative competence, interactive language learning, skills.*

Globalization has made it imperative for graduates to be proficient in oral communication skills so that they can communicate effectively in the academic and professional settings. An effective communicator is able to conduct himself in a variety of personal, professional, and academic environments with confidence.

The Cambridge International Dictionary of English defines the verb 'to interact' as 'to communicate with or react

to (each other)'. The Longman Dictionary of Contemporary English gives the definition to 'interaction' as the activity of talking to other people, working together with them. The New Oxford Dictionary of English defines the noun 'interaction' as a 'reciprocal action or influence' therefore interaction is more than action followed by reaction. It includes acting reciprocally, acting upon each other. Rivers (1987, 57) describes the word through its Latin roots: 'agere' meaning

'to do' and 'inter' meaning 'among'. It shows us the active and social part of a human being that affects other people through interaction. Brown (2001, 165) relates interaction to communication, saying «...interaction is, in fact, the heart of communication: it is what communication is all about». Interaction is the collaborative exchange of thoughts, feelings, or ideas between two or more people, resulting in a reciprocal effect on each other. (Brown, 2001). According to Wilga Rivers, he stated that «Through interaction, students can increase their language store as they listen to or read authentic linguistic material or even the output of their fellow students in discussions; skits join problem-solving tasks, or dialogue journals. In interaction, students can use all they possess of the language — all they have exchanges. Even at an elementary stage, they learn in this way to exploit the elasticity of language.» Theories of communicative competence emphasize the importance of motivation. Motivation is a key factor in successful language learning. We must constantly search for effective teaching strategies and the ways to develop, sustain the interest and engagement of students in our classes. Language came into life as a means of communication. It exists and is alive only through speech. When we speak about teaching a foreign language, we first of all have in mind teaching it as a means of communication.

The important features of interactive language learning are:

- Meaning is paramount;
- Effective communication is sought;
- Drilling may occur, but peripherally;
- Attempt to communicate must be encouraged from the very beginning;
- Teachers help and motivate learners to work with the language, encourage them being active participants;
- Fluent and acceptable language is the primary goal;
- Learners are expected to interact with people either in a pair or in a group work;
- Task-based teaching and problem-solving activities should be used;
- A relaxed atmosphere is conducive to free expression, the students feel enough at ease to find the words to express him/herself;
- Tasks prepare students for the real world outside of the classroom.

Teachers of English have to be creative and innovative involving the students in the learning process. It is a great wish of teachers to make students from passive participants to active thinkers and speakers expressing their points of view, discussing and exchanging ideas, solving problems, proving the facts and so on. But how to make learning English more purposeful and enjoyable? It requires an effort on the part of the teacher, who must carefully scrutinize how activities can be used to create a classroom environment that supports interaction and critical thinking. We should organize the learning process where the relation between linguistic competence and communicative competence is important. Communicative competence involves principles of appropriateness and

readiness on the part of the learner to use relevant strategies in coping with certain language situations. Without linguistic competence, there is no communicative competence. But communicative competence does not automatically result from linguistic competence. Forms of classroom activities such as role playing, simulations, real-life interactions should be used to provide as much practice as possible for students to develop communicative competence while practicing linguistic competence.

In addition to exposure, students perform better when they have motivation to communicate. First and foremost, we should enforce an «English only» policy in the classroom.

There are many patterns of classroom interaction, such as group work, teacher questioning, individual work, choral responses collaboration, full class interaction. Among these patterns, pair or group work is considered to be the most interactive way. They have three value systems of choice, freedom and equality.

Students can increase their language store through a wide range of interactive games, activities, and tasks. Language teachers have to organize a friendly atmosphere for communicative language practice. Interaction involves not just expression of their own ideas but comprehension and reaction to others. It requires listening, understanding and responding. All these factors should be present as students learn to communicate. Classroom interaction is considered to be a productive teaching technique. Group work and pair work are indispensable for interaction. They promote students' responsibility, generates interactive language, relieve the anxiety of shy people. The students help each other in groups, they cover much more material in a limited time. Typical group tasks are games, role plays, simulations, drama, projects, interview, problem-solving and decision-making activities. Let's consider the role of interview technique. Interviewing is a natural interactive activity because it emphasizes group discussion and deliberation. There may be different kinds of interviews. It depends on the students' level of the language and interests. But to interview a candidate for a specific job is an appealing one. It encourages creative and spontaneous use of language, promotes communicative competence, fosters the whole group participation, promotes friendly atmosphere. Interview technique will enable the students to develop their interview job skills and gives tips on what to do and say during interviews and meeting with the potential employers. Asking and answering function is very important, it ensures active participation of students in the interaction. The technique of description and explanation enables the students to display their ability to explain things, ideas expressing themselves with a considerable freedom of choice of expressions.

The use of role play makes language learning more student centered and interactive. It creates a more spontaneous and realistic learning environment that prepares the students for social interaction through the medium of a foreign language. Role plays may be used around every day situations as well as around topical problems. The learners are asked to

choose a particular role and to imagine him/her in that role in a particular situation. Then they are given a set of instructions that would be expressed in the concrete situation.

Beyond this, we can create motivation in the form of interactive games or activities where the students need to communicate in order to complete a task — also known as a «task-based» activity. Games are highly motivating and entertaining, and they can give shy students more opportunities to express their opinions and feelings. Games encourage the students to interact with one another and to think creatively and actively about the language they are using. They also enable learners to acquire new experience within the foreign language that are not always possible during a typical lesson. The example is the game «Tourist Guide». The teacher explains the game by asking: «Have you ever been a tourist guide in your city?» He assumes the role of a tourist on a walk or a drive around the city. The tour might begin by having one «guide» to tell something about the history of the city. The «tourist» could obtain further information by asking questions about population, industries, buildings and monuments, shopping centers, entertaining places and so on. «The tourist» may ask and re-ask the information clarifying some facts. «The tourist guides» try to give much specific information arising the interest to the excursion.

One good solution is cooperative learning activities. They facilitate interaction among students. Let me give an example. «Think, pair, share» is a technique in which students are given a question or problem to solve. First, students are given time to think individually about the solution. Then they work in pairs and compare solutions. Finally, each pair shares its solution with the class. The students are active participants of this work because they inform, explain, confirm, agree or disagree, criticize, approve, encourage, assure, find common ideas. The following thought-provoking questions were offered and raised hot discussions: *Should boxing be banned? In disasters like the sinking Titanic, who should be saved? Should Olympic athletes be tested for drugs? Should animals be used to test new products? Is it easy to be young? Would you give up certain luxuries to save the environment?*

Well-organized interactions will make learners rack their brain, speak their mind, and share their views with others naturally.

Students work individually or in groups to gather facts about a topic by brainstorming, researching, and interviewing. This provides plentiful data and activates their background knowledge and experience of the topic. They compare

and assess the information, then point out the similarities and differences in the information they have gathered.

Before deciding on what type of classroom interaction we want to use for a particular lesson activity, we should think about whether the goal of the activity is fluency or accuracy. In fluency-oriented activities, we want the students to be able to speak without much interruption. The point of fluency activities is to encourage the students to use as much language as they know in order to communicate fluidly without halting. The point of accuracy-oriented activities is the opposite. We want students to focus on a particular point, usually grammar or vocabulary, and focus on getting it right. In accuracy exercises, the flow is not as important as pronouncing or saying the target vocabulary or grammar correctly.

The following speaking skills might be seen as significant:

- a) The ability to agree or disagree (Accept or reject ideas).
- b) The ability to identify people, places, events.
- c) The capability to express preferences.
- d) The skill to express opinions and give arguments «for» or «against».
- e) The ability to ask for and give suggestions.
- f) The ability to convince, dissuade.
- g) The ability to report on what people are asking and saying.
- h) The ability to summarize a conversation and make a conclusion expressing own point of view.

A lot of people think that learning a language involves simply acquiring knowledge like learning history or geography. But learning a language is a lot more like learning tennis — it involves learning a skill, whereas learning history or geography simply involves learning a set of facts or events. Facts and knowledge are static, but skills like tennis or English are living and changing and need constant practice. They are spontaneous activities between two or more people. And just as in a tennis game you never know where the ball will land next, in English you can never predict what another person will say. How can students learn to react in situations in English? In tennis, what leads to a good game is practice, and this involves not only learning the rules of the game and doing repetitive drills, but also spontaneous practice with real partners. It is the same with English. What leads to mastery of the language is not only learning the «rules of the game» — grammar and doing repetitive drills, but also spontaneous practice with real partners, classmates. English is an important tool for the learners for career mobility and social advancement, that's why it should be taught as a functional language.

#### References:

1. Douglas, Brown H. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). New York: San Francisco State University.
2. *The Cambridge International Dictionary of English on CD-Rom*. 2000. Cambridge: Cambridge.
3. *Longman Dictionary of Contemporary English New Edition for Advanced Learners*. Pearson p. 918.
4. *The New Oxford Dictionary of English on CD-Rom*. 1998. Oxford: Oxford University Press.
5. Wilga Rivers 1987. *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Die Entwicklung der Fremdsprachlich-Kommunikativen Kompetenz Von Studierenden Aufgrund der Deutschen Sprichwörter

Логинова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;

Чубарова Лилия Александровна, доцент

Тюменский государственный университет

**Annotation:** *In the article under consideration one can find information related to different aspects of the use of proverbs and sayings at the German language classes. Special attention is devoted to the set of exercises and special tasks on the use of proverbs and sayings for formation of communicative competence of students.*

**Key words:** *proverbs, sayings, communicative competence.*

In der Ausbildung von künftigen Fachkräften spielen der Erwerb und die Entwicklung fremdsprachlich-kommunikativer Kompetenz eine große Rolle, weil durch sie die betreffenden Personen in die Lage versetzt werden, über ihr Fachgebiet interkulturell zu kommunizieren. Der Schwerpunkt ist dabei nicht nur die Ausbildung der Lesefertigkeit (Lesetechnik, Sinnerfassung etc.), sondern ebenso die kommunikativ-informativen, kommunikativ-kognitiven, kommunikativ-sozialen [1, c. 152] Fähigkeiten. Wichtig ist dabei, die Auszubildenden in möglichst reale Kommunikationssituationen zu versetzen.

In diesem Zusammenhang ist die Verwendung von Sprichwörtern und sprichwörtlichen Redensarten im Fremdsprachenunterricht sehr aktuell:

— Sie widerspiegeln die Einheit der menschlichen Werte, die Besonderheiten der nationalen Mentalität.

— Sie fördern die Entwicklung der logischen Fähigkeiten, solcher wie Analyse und Synthese, sowie des kritischen Denkens.

Sprichwörter sind traditionell-volkstümliche Aussagen, die ein bestimmtes Verhalten, eine Verhaltensfolge oder einen Zustand betreffen und eine Lebenserfahrung widerspiegeln, bzw. erklären. Also: «Ein Sprichwort ist ein allgemein bekannter, fest geprägter Satz, der eine Lebensregel oder Weisheit in prägnanter, kurzer Form ausdrückt.» (Wolfgang Mieder, Sprach- und Literaturwissenschaftler) [2].

Ein Sprichwort hat die Form einer festen und unveränderlichen Formulierung. Darin unterscheidet es sich von der Redewendung, z. B. *Hunger ist der beste Koch. Wer lang hustet, lebt lang.*

Mit dem imperativischen Anspruch hat das Sprichwort eine generalisierende Form angenommen. z. B. *Man soll ...», «Man muss ...» oder «Man darf ...»* Es drückt in der Regel einen allgemein gültigen Satz aus, der entweder eine

- Erfahrung des täglichen Lebens (*«Neue Besen kehren gut.»; «Morgen, morgen, nur nicht heute sagen alle faulen Leute.»*);

- ein Urteil oder eine Meinung (*«Gute Ware lobt sich selbst.»; «Lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach.»*);

- eine Warnung (*«Verliebe dich oft, verlobe dich selten, heirate nie!»; «Es ist nicht alles Gold, was glänzt.»; «Wer nicht hören will, muss fühlen.»*);

- eine Vorschrift oder Klugheitsregel (*«Vorgetan und nachbedacht hat manchem schon groß Leid gebracht.»*) enthält.

Viele Sprichwörter sprechen Sozialkritik (*«Als Adam grub, und Eva spann, wo war denn da der Edelmann?»*), Religionskritik (*«Der beste Patron ist der Tierarzt.»*), einfache Haushaltsregeln (*«Ein gebranntes Kind scheut das Feuer»*), oder Vorurteile (*«Was der Mann mit dem Wagen einfährt, trägt die Frau mit der Schürze hinaus.»*) aus.

Der Ausdruck **Idiom** (von griechisch (*idioma*) «Besonderheit, Eigenart») ist mehrdeutig. Er bezeichnet die Spracheigentümlichkeit einer bestimmten Gruppe; eine stehende Redewendung, einen so genannten Phraseologismus [2].

Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten sind ein gut geeignetes sprachliches Übungsmaterial im Unterricht einer jeden Fremdsprache.

Sie können sowohl für die Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten in der mündlichen und schriftlichen Rede, als auch für die Entwicklung der produktiven Fertigkeiten im Gespräch und im Schreiben gebraucht werden. Die Verwendung von Sprichwörtern und Redewendungen (in der Rede) kann erheblich die bildhafte Ausdrucksweise der Sprache verbessern.

Der Einsatz von Sprichwörtern und Redewendungen im DaF-Unterricht kann nicht nur für das Erlernen und den Gebrauch in der Rede, sondern auch für die Lösung vielfältiger sprachlicher Aufgaben verwendet werden. Mit ihrer Hilfe kann man lexikalische und grammatische Fähigkeiten und Fertigkeiten aktivieren. Man kann auch verschiedene Arten des Lesens, Sprechens, Schreibens, Hörverstehens anwenden und dabei kreative Fähigkeiten entwickeln.

In diesem Zusammenhang können sie sowohl für die Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten in der mündlichen und schriftlichen Rede, als auch für die Entwicklung der produktiven Fertigkeiten im Gespräch und im Schreiben gebraucht werden. Die Verwendung von Sprichwörtern und Redewendungen (in der Rede) kann erheblich die bildhafte Ausdrucksweise der Sprache verbessern.

Der Einsatz von Sprichwörtern und Redewendungen im DaF-Unterricht kann nicht nur für das Erlernen und den Gebrauch in der Rede, sondern auch für die Lösung vielfältiger sprachlicher Aufgaben verwendet werden. Mit ihrer Hilfe

kann man lexikalische und grammatische Fähigkeiten und Fertigkeiten aktivieren. Man kann auch verschiedene Arten des Lesens, Sprechens, Schreibens, Hörverstehens anwenden und dabei kreative Fähigkeiten entwickeln.

Als Beispiele der Aufgaben, die von uns auf der Grundlage der Empfehlungen von E. N. Solowowa ausgearbeitet wurden, möchten wir folgende anführen [1].

Die Verwendung von Sprichwörtern und Redewendungen ist für die Entwicklung der Aussprache, Intonation, die Präsentation der neuen phonetischen Phänomene, für die Wiederholung und Festigung des phonetischen, grammatischen, lexikalischen Materials effektiv, z. B. für

Beispiel 1. die Festigung der Vokale/Konsonanten, Doppelvokale, Affrikate:

[a:] — [a] — **Man** soll nicht zwei **Hasen** auf einmal jagen. Wer will **haben**, muss auch **graben**. Bei **Nacht** sind alle **Katzen** grau.

[i:] — [i] — Wer **erzieht**, der **regiert**. Zuerst **besinnen**, dann **beginnen**.

[y:] — [y] — **Verbotene Früchte** schmecken **süß**. Jeder ist seines **Glückes** Schmied.

[ts] — **Zehn Ziegen ziehen zehn Zentner Zucker zum Zug**.

[o:], [ae] — **Ohne Fleiss, kein Preis**.

[ ] — Wer **schweigt**, **stimmt** zu. u. a.

Beispiel 2: die Festigung der Form des Sprichworts durch Stabreim, End- oder Binnenreim:

*Glück und Glas — wie leicht bricht das. Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß. Geteilte Freude ist doppelte Freude. Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen. Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle faulen Leute.*

Beispiel 3: für die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten durch das Erlernen des neuen Wortschatzes oder die Festigung einer bestimmten Thematik. Hier können folgende Aufgaben hilfreich sein:

1. Bilden Sie den Text der Sprichwörter aus der Liste der unterschiedlichen Wörter. Einige Wörter passen nicht.

*Jeder ist/Schmied/Nach/seines Glückes/ist gut/Natur/ruhen/getaner Arbeit...*

2. Beenden Sie die Sprichwörter.

1. *Aller Anfang ist ....*

2. *Besser ein Spatz in der Hand als .....*

3. *Reden ist Silber, ....u. a.*

3. Nennen Sie die Sprichwörter, in denen es z. B. das Wort «Arbeit», «fleißig», etc. gibt.

4. Erraten Sie ein Sprichwort mit Hilfe der Illustration.

Anhand der angeführten Beispiele ist zu beachten, dass die Lernenden bei der Arbeit an dem konkreten Wortschatz auch die anderen Wörter automatisch behalten und beherrschen.

Sprichwörter und Redewendungen fördern auch die Aktivierung und Automatisierung der grammatischen Form und Struktur.

Zum Beispiel bei der Arbeit an den folgenden Themen:

1. Die Steigerung der Adjektive:

*Heute ist **besser als** zehn Morgen.*

*Heute ist **besser als** zehn Morgen.*

***Je größer** der Baum, **je schwerer** der Fall.*

*Verbotene Früchte schmecken **am besten**.*

*Die alten Freunde sind **die besten**.*

2. Die Deklination der Adjektive und Adverbien:

*Ein **alter** Freund ist **zwei neue** wert.*

***Dumm** wie Bohnenstroh.*

*Ein **alter** Freund ist **zwei neue** wert.*

*Eine **schwarze** Kuh gibt auch **weiße** Milch.*

***Neuer** Tag, **neuer** Sinn.*

***Geschehenes** Ding ist nicht zu ändern.*

3. Die Verwendung von Modalverben — die unbestimmt-persönlichen Sätze mit dem Pronomen «man»:

***Man soll** den Tag nicht vor dem Abend **loben**.*

*Schönheit **kann man** nicht **essen**.*

***Man soll** das Eisen **schmieden**, solange es heiß ist. u. a.*

4. Die Konjugation der Verben im Präsens und in anderen Zeitformen:

*Der **Appetit** kommt beim **Essen**.*

5. Die Wortfolge in der Satzreihe und im Satzgefüge usw.:

*Was über den Zaun fällt, gehört dem **Nachbarn**.*

Folgende Beispiele zeigen die Entwicklung der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben.

I. Lesen Sie die Sprichwörter. Verkürzen Sie den Text der Sprichwörter (man kann z. B. Pronomen, Wiederholungen, Adjektive weglassen).

1. *Von böser Kuh kommt kein gutes Kalb.*

2. *Man weiß das am besten zu schätzen, was man nicht mehr wollte.*

3. *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.*

II. Lesen Sie die Sprichwörter. Ändern Sie den Text der Sprichwörter: Beginnen Sie den Satz mit einer Bitte (mit einem Verbot), gebrauchen Sie Imperativ-Sätze oder Redewendungen!

1. Man soll das Maul nach der Tasche richten.

2. Man soll das Eisen schmieden, solange es heiß ist.

3. Überall bäckt man das Brot im Ofen.

4. Guter Rat kommt über Nacht. u. a.

III. Lesen Sie die Sprichwörter. Ändern Sie den Text der Sprichwörter: Stellen Sie Fragen mit einem Fragewort/ohne Fragewort, äußern Sie Ihre Meinung positiv/negativ, bejahen oder verneinen Sie! Erzählen Sie eine Geschichte anhand der Sprichwörter!

1. *Den Freund erkennt man in der Not.*

2. *Wie die Katze, so das Kätzchen.*

3. *Jeder ist seines Glückes Schmied.*

4. *Wer zuletzt lacht, lacht am besten.*

5. *Es ist nicht alles Gold, was glänzt.*

IV. Lesen Sie die Sprichwörter! Erweitern Sie den Text der Sprichwörter, gebrauchen Sie dabei die Nebensätze!

1. *Ein froher Gast ist niemals eine Last.*

2. *Eine Stunde Schlaf vor Mitternacht ist besser als zwei danach.*

3. *Man lernt solange man lebt. u. a.*

V. Variante 1: Ordnen Sie die Sprichwörter den Themen «Arbeit», «Zeit», «Freundschaft», «Äußerung», «Erholung», «Familie» zu! Finden Sie in den Sprichwörtern Schlüsselwörter! Finden Sie russische Äquivalente!

Variante 2: Äußern Sie Ihre Zustimmung oder Ablehnung und gebrauchen Sie dabei folgende Redemittel: Beginnen Sie den Satz: *Da bin ich ganz der Meinung von...; Ich stimme der Meinung...; Ich finde auch, dass...; Ich bin einer anderen Meinung; Da kann ich gar nicht zustimmen...; Es ist doch unmöglich,...* etc.).

Für die Entwicklung der kreativen Fähigkeiten von Studierenden kann man die folgenden Aufgaben vorschlagen:

1. Denken Sie sich eine Werbung aus, gebrauchen Sie dabei ein Sprichwort.

2. Lesen Sie einen Artikel (einen Kommentar) aus einer Zeitung (einer Zeitschrift, dem Internet). Geben Sie den Hauptgedanken des Gelesenen durch ein Sprichwort wieder.

3. Veranschaulichen Sie die Verwendung von Sprichwörtern in irgendeiner Lebenssituation.

Quellen:

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. — М.: Просвещение, 2008. 272 с.
2. <http://de.wikipedia.org/wiki/Idiom>
3. Кожемяко В. С., Подгорная Л. И. Русские пословицы и поговорки и их немецкие аналоги. — СПб.: КАРО, 2006. 192 с.

Als Beispiele der Aufgaben, die die Fertigkeiten des Hörverstehens und Lesens von Studierenden entwickeln und überprüfen, führen wir folgende an:

1. Lesen Sie die Sprichwörter (1-6) und die Zusammenfassung der Situation (A-F). Bestimmen Sie, welche Sprichwörter (1-6) zu den Situationen (A-F) passen!

Also die Aufgaben sind im Zusammenhang mit der Verwendung der Sprichwörter und sprachlichen Redensarten im DaF-Unterricht (und einer anderen Sprache) multifunktional. Sie tragen zur komplexen Bildung und Entwicklung der sprachlichen, soziokulturellen, linguistischen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei.

Mit Hilfe der Sprichwörter werden die Sprache und die Kultur des Volkes und ebenso Normen, Werte und Verhaltensregeln bereichert.

Der metaphorische Charakter der Sprichwörter ist hervorragend geeignet, sie in verschiedenen Situationen und in Bezug auf die Lösung verschiedener problem-kommunikativer Aufgaben zu verwenden.

# Молодой ученый

Научный журнал  
Выходит два раза в месяц

№ 15.2 (95.2) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Г. Д.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Каленский А. В.  
Куташов В. А.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Авдеюк О. А.  
Айдаров О. Т.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Жураев Х. О.  
Игнатова М. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кузьмина В. М.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матроскина Т. В.  
Матусевич М. С.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенцов А. Э.  
Сенюшкин Н. С.  
Титова Е. И.  
Ткаченко И. Г.  
Фозилов С. Ф.  
Яхина А. С.  
Ячинова С. Н.

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Агаев З. В. (Россия)  
Бидова Б. Б. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Демидов А. А. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиев А. М. (Кыргызстан)  
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)  
Игиснинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Колпак Е. П. (Россия)  
Куташов В. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.  
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

http://www.moluch.ru/

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26