

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**РОССИЙСКАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ,
ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

*Сборник научных статей
Международной научно-практической конференции*

26 апреля 2019 года

Теория перевода. Педагогика
и лингводидактика. Лингвокультурология

Самара
Издательство
Самарского государственного экономического университета
2019

УДК 001.8:(81+37)
ББК Ш12/17-7
Р76

Материалы конференции размещены в системе РИНЦ

Редакционная коллегия: д-р пед. наук, проф. Г.В. Глухов; д-р филол. наук, проф. М.М. Халиков (отв. ред.); д-р филол. наук, проф. С.И. Дубинин; д-р пед. наук, доц. Т.В. Громова; д-р пед. наук, доц. Л.В. Сухова; д-р филол. наук, проф. В.М. Савицкий; канд. филол. наук, доц. Г.Н. Александрова; канд. филол. наук, доц. И.А. Мартынова; канд. филол. наук, доц. О.В. Белякова

Р76 **Российская наука: актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики** : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., 26 апр. 2019 г. / [редкол.: Г.В. Глухов, М.М. Халиков (отв. ред.) и др.]. - Самара : Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2019. - 92 с.
ISBN 978-5-94622-932-6

Сборник посвящен актуальным научно-теоретическим и методическим вопросам развития лингвистической науки, ключевым вопросам в сфере гуманизации образования через обучение иностранному языку. Лингвистические проблемы, проблемы теории перевода и межкультурной коммуникации, поднятые в научных статьях, ориентированы на понятийный потенциал иноязычной коммуникации, актуализированный через анализ релевантных языковых явлений.

Сборник предназначен для специалистов, докторантов и аспирантов.

УДК 001.8:(81+37)
ББК Ш12/17-7

ISBN 978-5-94622-932-6

© ФГБОУ ВО «Самарский государственный
экономический университет», 2019

ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА

УДК 81'255

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ КУЛЬТУРНО-БЫТОВЫХ И ИСТОРИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ

© 2019 Александрова Галина Николаевна

кандидат филологических наук, доцент

Самарский государственный экономический университет

E-mail: alexandrova.gn@rambler.ru

Ключевые слова: реалии, когнитивная картина мира, этноязыки, культурно-историческое развитие народа, прагматика, экстра-лингвистические знания.

В настоящей работе предпринята попытка исследовать прагматический аспект перевода английских культурно-бытовых и исторических реалий на русский язык в рамках общей проблематики перевода реалий иной социокультурной общности. Проанализирована семантическая структура этих лексических единиц и определена степень влияния экстра-лингвистических знаний на выбор вариантов перевода.

Проблемы лингвистической асимметрии давно волнуют учёных-лингвистов, в том числе, в рамках диахронического изучения развития этноязыков и влияния культурно-исторических процессов на их семантико-семиотическое и структурное разнообразие. Все интракультурные процессы, случающиеся в том или ином социуме, находят свое отражение в вербальном и невербальной знаковом выражении.

В связи с этим встаёт вопрос о способах и возможностях трансформации и перевода этнически своеобразной лексики.

Изучению перевода реалий посвятили свои работы такие учёные, как Аверьянова И.Б., Арутюнова Н.Д., Бархударов Л.С., Вайсбург М., Верещагин Е.М., Гак В.Г., Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В., Вежбицкая Анна, Комиссаров В.Н., Никитина И.Н., Паморозская Н.И., Савицкий В.В., Солдатова Л.А., Солнцев Е.М., Catford J.C., Green G., Kautz U и другие.

Но всё же этот вопрос нам представляется недостаточно изученным и требующим дальнейшего исследования. В данной статье мы попытаемся проанализировать дополнительные оттенки значений широко используемой в быту лексики англичан, обусловленной своей долгой жизнью в языке их приверженностью к своему национальному наследию. Объектом иссле-

дования стал корпус текстов средств массовой информации, тексты английской художественной литературы, но основным источником лексического материала стал популярный цикл передач под названием «Escape to the country». Предметом исследования послужили слова и словосочетания, обозначающие культурно-бытовые и исторические реалии современного английского общества.

Данный эмпирический материал был выбран по нескольким причинам, во-первых, в передачах представлена жизнь английской деревни, а известно, что в глубинке люди больше чтут традиции и более тесно общаются; во-вторых, во многих домах до сих пор, наряду с современными, используются старинные предметы быта; в-третьих, в небольших населённых пунктах до настоящего времени сохранились уникальные народные промыслы и многолетние способы создания необходимых людям вещей и утвари. Соответственно, все эти предметы и явления имеют референциальную соотнесённость в языке и речи и относятся к культурно-историческим реалиям, так как существуют только в данном конкретном обществе.

Наиболее широкий пласт таких номинированных объектов представляют изделия народных мастеров, несомненно, являющихся воплощением бесценного наследия культуры народов. Сохранению этнических промыслов способствует политика государства, направленная на поддержку этой сферы деятельности: принятие специального закона в 2003 году, выделение государственных субсидий, поощрение спонсорской помощи. Бережное отношение к старинному ремеслу, обобщение накопленного веками опыта и знаний формируют когнитивную картину мира нации, обогащая и развивая языковые структуры. Известно, что «в процессе культурно-исторического развития народа, в ходе познания и осмысления действительности, общими усилиями вырабатываются определённые способы и формы ментального отражения (моделирования) фрагментов внешнего мира и внутреннего мира человека» [9, с. 32].

Природные, географические и социальные условия жизни в разных частях планеты определяют, какие потребности возникают у людей в отношении еды, одежды, строительства жилья, изготовления предметов быта. При переводе слов, обозначающих изделия, специфические для ведения домашнего хозяйства в данной местности, не всегда возможно опираться только на семантический анализ словосочетания или на словари. Одинаковые, на первый взгляд, предметы могут отличаться по способу изготовления, используемым материалам и по своему предназначению. При уподоблении двух, вроде бы, одинаковых денотатов может возникнуть соблазн перевести их с помощью существующего в языке перевода аналога, что впоследствии может привести к недопониманию истинного предназначения или облика вещи. В качестве примера приведём словосочетание *swill* или *swilled basket*.

Swilled baskets can be seen in the illustrations of Beatrix Potter and were common until after World War Two, when materials such as plastic became popular [17].

В словарях, как устойчивое словосочетание, такая языковая конструкция не зафиксирована. Семный анализ не даёт нам никаких идей для перевода: *swill* - 1) полоскание, обливание водой, 2) помои (для свиней), *poyle*, *basket* - корзина. Опираясь на пословный перевод в словарной статье, можно предложить следующие варианты перевода: корзина для воды или корзина для корма свиней. Но эти варианты не кажутся нам правильными, поскольку наш собственный опыт нам подсказывает, что в корзины не наливают жидкость. Подсказку может дать текст-инструкция, как делать *swilled baskets*, или пособие для людей, изучающих это ремесло.

Oak swill baskets are traditionally made in the Lake District. They are strong, durable, oval baskets made by weaving thin strips of coppiced oak around a hazel rim. The baskets were used down coal mines and even for carrying babies [18]. В этом случае, возможно, уместным будет дать описательный перевод и оформить сноску внизу страницы.

Существительное *clog* в словаре переводится как сабо или обувь на деревянной подошве. В данном случае, при переводе этого слова необходимо учитывать время создания текста, так как в более ранних текстах - это деревянные башмаки, то есть полностью выполненные из дерева, что может быть важным в произведениях, отражающих особенности одежды и обуви народа.

Сохранившиеся до наших дней навыки строительства и декорирования жилища нашли свое отражение в лингвистическом оформлении этого пласта лексики: *historically-listed property, pre-Victorian (Victorian) cottage, grade II listed cottage, range, chocolate box cottage, heritage building, traditional thatched cottage, roof shingles, period English house*. Следует отметить, что помимо использования атрибутивных словосочетаний для описания внутреннего убранства домов и коттеджей, идентифицирующих их принадлежность определённой эпохе, что, кстати, налагает на их владельцев жёсткие ограничения при реконструкции и ремонте, в языке можно встретить слова, обозначающие реликтовые предметы, которые используются по сей день. При переводе вышеупомянутых языковых единиц трудно обойтись без сноски или описательного перевода. В качестве примера было бы уместным привести двучленную конструкцию *roof shingles*, которая представляет собой обозначение исторической реалии и не имеет эквивалента в русском языке. В двуязычных словарях это слово переводится как: *черепица, дранка, панели, плиты, вагонка*, что может вызвать у русскоязычного читателя ложные ассоциации, основанные на представлении о тех кровельных покрытиях, которые используются в современной России. Приведём примеры из художественной литературы:

Evan turned the corner, another right, Richard's house now in sight, a brick and shingle two-story with bay windows, architecturally a cross between a Swiss chalet and an English manor.

Эван свернул за угол, потом направо. Вот он, дом Ричарда: красный кирпич, черепичная крыша, два этажа, окна-эркеры - нечто среднее между швейцарским шале и английским особняком [15, с.132].

His home was a sordid little brown-shingle carpenter's special, a mile from the glittering waterfront.

Жил он в унылом, неприглядном деревянном домишке, крытом по-рыжелой черепицей, в миле от залитого солнцем побережья [16, с.111].

Maybe some of the weathered shingles have kind of a silvery look."

Может быть, старая дранка стала серебристой от времени [16, с.181].

Между тем, если обратиться к профессиональным текстам, объясняющим, что такое *shingles* и какова технология их производства, то выяснится, что это небольшие деревянные дощечки твёрдых пород дерева, имеющие своеобразную скошенную форму - более широкий правый край и узкий левый. Эти покрытия придают своеобразный колорит английским коттеджам и часто используются в наше время, несмотря на обилие современных материалов.

На протяжении долгого времени во главе Соединённого Королевства стоят монархические династии, оказавшие и оказывающие огромное влияние на все стороны социальной, культурной, политической и экономической жизни общества. Строго регламентированная и насыщенная обрядовыми и ритуальными действиями жизнь Королевского Двора явилась источником появления лексических единиц, которые не меняются на протяжении долгого времени, имеют постоянный семный состав и при переводе требуют конкретизации или дополнительных пояснений. Характерно, что употребление лексики, соотносимой с исторически сложившимися обычаями, случается в текстах определённой тематики. При этом, в языке существуют слова-синонимы, десигнирующие те же объекты. Но лингвистическое обеспечение текстов, связанных с описанием социо-культурных сценариев, возникших в далёком прошлом, не предполагает появления в них некоторых современных слов и выражений, которые могли бы заменить конвенционально закреплённые в языке лексические единицы. Дело в том, что смысловая структура этих конвенционально закреплённых знаков осложнена приращением дополнительных экстра-лингвистических значений, - этнокультурного, социокультурного, исторического, этнографического, - что, в целом, составляет довольно сложный континуум добавочных значений и смыслов. Такие слова как: *the usher of the Black Rod, the unofficial Town Crier, armills, the mute swan, a team of "Swan Uppers", to grant "royal pardon", the Sovereign's Orb, the Jewelled Sword of Offering* и т.д. содержат большой объём фоновых культурно-исторических знаний, который необходимо донести до рецептора. Например, *the gold Sovereign's Orb* - золотой Шар, который задействуют во время коронации. Шар увенчан крестом и

символизирует христианский мир, а драгоценные камни, делящие его на три части, обозначают три континента, которые, по мнению средневековых властителей и учёных, существовали на земле в то время. *Unnofficial Town Crier* - специальная должность, существующая с незапамятных времён, когда не было современных средств массовой коммуникации, для объявления подданным о важных событиях в государстве. В русском языке есть слово *глашатай*, которое уже давно не употребляется, и значение которого для многих россиян не известно. Но тем не менее, его значение можно декодировать, опираясь на контекст, и, по нашему мнению, оно не требует дополнительного пояснения. *The mute swan* - ещё одна сохранившаяся до наших дней традиция, корнями глубоко уходящая в прошлое. С двенадцатого века «молчаливый лебедь» служил символом королевской семьи, помимо них иметь эту птицу могли только люди, заплатившие огромные деньги, при этом, при монарших особах всегда должно было жить одно и то же количество этих птиц. Такое внимание к лебедям было вызвано гастрономическими пристрастиями членов королевской семьи, а белых особей выбирали исключительно за их молчаливый нрав, отсюда название - *mute swan*. В наше время Виндзоры предпочитают другую пищу, но специальные служители, одетые в красные ливреи, в строго определённое время пересчитывают всех птиц и следят за их сохранностью. При переводе словосочетания *mute swan* необходимо, по нашему мнению, добавить экстралингвистическую информацию для русскоязычного читателя.

На основании проведённого исследования можно констатировать, что преобладающими способами перевода английских культурно-бытовых и исторических реалий являются перевод с помощью подбора аналогов, описательного перевода, оформления сносок в конце текста или внизу страницы. На основании собственного исследования, нам удалось проследить зависимость выбора способа перевода английских культурно-бытовых и исторических реалий от семантического значения этих лексических единиц и выявить определенные предпочтения, оказываемые тем или иным единичным соответствиям, конструкциям и переводческим приемам при переводе отдельных подгрупп этих специфических языковых единиц.

1. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата. // Известия АН СССР. Сер. лит. и языка. М.: Наука, 1981. - т. 40. - № 4. - С. 356 - 367.

2. Арутюнова Н. Д. Падучева Е.В. Истоки, проблемы, категории прагматики. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16: Лингвистическая прагматика. - М.: Прогресс, 1985. - С. 3 - 43.

3. Вайсбурд М.Л. Реалии как элемент страноведения. // Русский язык за рубежом. 1972. - №3. - С. 98 - 100.

4. Вежбицкая Анна. Понимание культур через посредство ключевых слов. / Пер. с англ. - М., 2001. 288 с.

5. Комиссаров В.Н. Культурно-этнографическая концепция перевода. // Картина мира: лексикон и текст (на материале англ. языка): Сб. науч. тр. / МГЛУ им. М.Тереза. М., 1991. - Вып. 375.-С. 126-131.

6. Никитина И.Н. Проблема перевода новых слов (на материале английского экономического дискурса) // Актуальные проблемы лингвистики и переводоведения. - 2017. № 1 (4). С. 101-105.

7. Никитина И.Н. Деловой английский язык // Педагогические достижения - 2016. Сборник материалов, научных и образовательных концепций. - 2016. С. 44.

8. Паморозская Н.И. Роль слов-реалий в создании культурного фона художественного произведения. // Лексика и культура. -Тверь: Тверской государственный университет, 1990. С.59-62.

9. Савицкий В.В. Кулаева О.А. Концепция лингвистического континуума, Самара: СГПУ, 2004. - 177 с.

10. Солдатова Л.А. Лингвистические и экстралингвистические основы вариативности перевода. Дне .канд. филол. наук. -М., 2002. 189с.

11. Солнцев Е.М. Проблемы систематического описания процесса передачи реалий. Дис. .канд. филол. наук. М., 1999. - 221с.

12. Catford J.C. A Linguistic theory of translation. London: Oxford University Press, 1974. - 103p.

13. Green G. Pragmatics and Natural Language Understanding. -London: Lawrence, Erlbaum associates, 1989. 280p.

14. Kautz U. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. München: ludicium, 2002. - 643p.

15. Sakey, M. The Blade Itself. - St. Martin's Press, 2007. 320 p.

16. Vonnegut K. God Bless you, mr. Rosewater, or Pearls before Swine. - Holt McDougal, 1965. 218 p.

17_ <https://www.bbc.com/news/uk-england-28209518>

18_ <http://www.oakswills.co.uk/>

PRAGMATICAL ASPECTS OF ENGLISH CULTURAL, COMMUNITY AND HISTORICAL REALITIES TRANSLATION

© 2019 Alexandrova Galina Nikolaevna
Candidate of Philology, Associate Professor
Samara State University of Economics
E-mail: alexandrova.gn@rambler.ru

Key words: realities, cognitive picture of the world, ethnolanguages, cultural historical development of the people, pragmatics, extralinguistic knowledge.

Attempts to analyse pragmatic aspect of English cultural, community and historical realities translation into Russian within the general perspective of the translation of realities of other sociocultural community is made in this research. The semantic structure of these lexical units is analysed and the influence of extralinguistic knowledge on variants of translation is defined.

СОЧЕТАНИЕ СОЦИОКОГНИТИВНОГО ПОДХОДА И ОНТОЛОГИЧЕСКОГО МЕТОДА

© 2019 Видишева Светлана Константиновна
старший преподаватель
Белорусский государственный университет
E-mail: nota-bena@rambler.ru

Ключевые слова: терминология, онтология, социокогнитивный подход, катигоризация, межкатегориальные отношения.

В настоящей статье дается краткое описание онтологии построения терминологии и социокогнитивного метода. Сочетание социокогнитивного подхода и онтологического метода дает возможность решить вопрос современного языкознания о взаимодействии языковой функции и языковой структуры, а также делается упор на межкатегориальные отношения понятий в рамках логической структуры, а в социокогнитивном методе определяются отношения к когнитивной модели внутри- и межкатегориальным способом.

Процесс мирового развития полон обострением глобальных проблем - межконфессиональных, кросс-культурных, экономических, политических. Поиск решения глобальных проблем видится в разных направлениях, в том числе и в лингвистических [1, с. 66]. В последнее время наблюдаются некоторые изменения, которые оказывают влияние на терминологию: изменения в организации компьютерной терминологии, изменения в терминологической теории, и онтологические изменения.

Определяя место терминоведения в системе современных наук, О.А. Вюстер писал, что учение о терминологии является пограничной областью между лингвистикой, логикой, онтологией, информатикой и предметными науками [3, с. 48]. Согласно О. Ю. Вюстеру, терминоведение - это комплексная дисциплина, знание которой позволяет найти взаимопонимание между представителями различных сфер знаний и деятельности.

Поскольку терминология, как дисциплина, расширяет свои границы знаний, необходимо представить её влияние на новые направления, такие как (многоязычный) семантический Web, какие преимущества она получает от новых разработок в IT и NL (естественно-языковой) обработке, и, особенно, как используется онтология. За последнее десятилетие теория терминологии и практика терминографии подверглись ряду изменений.

Электронные корпуса имеют огромное влияние на действующие методы терминологов, несмотря на то, что компьютерные программы внесли точность и однородность в терминологических структурах и контекстах. Сегодня наблюдается изменение в терминологии - переход от традиционной терминологии к социокогнитивной [2, с. 2].

Анализ когнитивной и компьютерной семантики сильно повлиял на теорию терминологии и на изучение языков. Переход от понятий к единицам и категориям, которые могут быть прототипами структуры, привёл к необходимости изучения концептуализации.

В традиционном подходе упор делается на межкатегорийные отношения понятий в рамках логической структуры, а в социокогнитивном методе определяются отношения к когнитивной модели внутри- и межкатегорийным способом. Изучая дефиниции в текстовом корпусе, терминологи отмечают, что содержание и форма могут изменяться в зависимости от ряда параметров, напр., вида категории (объекта, деятельности, характеристики), уровня специализации и профиля пользователя терминологической базой данных. В применении семантического Web «пользователем» может быть и не человек.

Важную роль играют здесь синонимия и полисемия, и особое внимание уделяется тому, как когнитивные модели (метафорические модели) ведут себя в разработке новых принципов. Более того, постоянно появляются всё новые категории, и иногда для понимания важна их история возникновения. Наличие синонимов объясняется масштабным влиянием англоязычной терминологии, так как сегодня постоянно появляются новые разработки и технологии, английские названия которых трудно сразу перевести на родной язык. Со временем и эквивалент, и исконный термин продолжают совместное существование в заимствующем языке.

Онтологически построенные терминография и лексикография совсем не новы. Термонтография является многодисциплинарным методом, при котором теория и методы терминологического анализа социокогнитивного подхода объединены с методами онтологического анализа. Мотивация сочетания этих двух областей состоит в том, что существующие методы составления терминологии и онтологические разработки унифицированы. Например, составляя онтологию либо терминологическую базу, и специалисты по онтологии и терминографы начинают с определения целей, границ заданной области, специализации требований пользователя, а также получения знаний, необходимых для извлечения и понимания категорий и терминов.

Термонтографический процесс состоит из следующих этапов: сначала выполняется подготовительная работа по анализу и сбору информации, затем составление базы данных, которое состоит из поиска, обработки, проверки и подтверждении; и, наконец, отправки полученных знаний из моно- или многоязычной терминологической базы данных в онтологию или терминологический словарь.

1. Анализ. На данном этапе, терминограф пытается определиться с целями проекта, с размером области и с требованиями пользователя. Результаты заносятся в Терминологический отчёт, который информирует терминографа о содержании и формате терминологической базы данных, которую нужно составлять. Масштаб области зависит от назначения базы

данных и ограничивается теми категориями, которые встречаются в рамках категоризации.

2. Сбор информации. Категоризация помогает найти соответствующий текстовый материал с целью составления и управления специализированным корпусом. И здесь особую роль играют домен-эксперты, т.к. они могут дать ссылку на какой-либо текстовый материал, либо на web сайт.

3. Поиск. Из корпуса терминограф извлекает термины и категории и отправляет их в категоризацию. Отмечаются и глагольные образцы, указывающие на межкатегориальные отношения. В зависимости от уровня детализации, работа далее специализируется, сопоставляя и термины, и глагольные образцы из основной терминологической базы.

4. Обработка. Цель состоит в дальнейшем завершении терминологической базы данных, присоединяя эквивалентные термины, определяя особую информацию о термине, которую можно было бы получить из корпуса, отбирая тексты и различные ссылки, где встречается термин.

5. Проверка. Проверка относится к процессу исследования постоянства и правильности терминологической базы. Можно, например, проверить все ли термины находятся в нужной категории.

6. Подтверждение. На данном этапе, терминограф должен проверить, соответствует ли требованиям содержание терминологической базы.

1. Ситникова Т.В. Дискурсный подход как основа для реструктуризации процесса языкового образования в современных университетах. Минск, БГУ, 2015. С. 66-68.

2. Rita Temmerman. Termonotography: Ontology Building and the Sociocognitive Approach to Terminology Description. - Brussels, 2010. - С. 1-10.

3. Wüster E. Die allgemeine Terminologielehre ein Grenzgebiet zwischen Sprachwissenschaft, Logik, Ontologie, Informatik und den Sachwissenschaften // Linguistics (Mouton). - 1974. - 119 p.

COMBINATION OF SOCIOCOGNITIVE APPROACH WITH ONTOLOGY METHOD

© 2019 Vidisheva Svetlana Konstantinovna

senior Teacher

Belarusian State University

E-mail: nota-bena@rambler.ru

Key words: terminology, ontology, sociocognitive approach, categorial framework, intercategoryal relationships.

This article deals with the ontology building and the sociocognitive approach to terminology description. The combination of this methods gives the advantage in the solution of the important question of modern linguistics about language function interaction and language structure, and a special the emphasis is on intercategoryal relationships of a concept within a logical structure, and in the sociocognitive approach they are structured in an intra- and intercategoryal way.

СТРУКТУРНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ АТРИБУТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

© 2019 Никитина Ирина Николаевна
кандидат филологических наук, доцент
Самарский государственный экономический университет
E-mail: i.n.nikitina@gmail.com

© 2019 Громова Татьяна Владимировна
доктор педагогических наук, доцент
Самарский государственный экономический университет
E-mail: gromova73@yandex.ru

Ключевые слова: атрибутивные словосочетания, английский язык, много-членные словосочетания, способы перевода на русский язык.

В статье рассматриваются структурные и семантические особенности атрибутивных словосочетаний современного английского языка, а также способы перевода данных конструкций на русский язык. Затронута проблема адекватной передачи английских свободных словосочетаний на русский язык.

Английские атрибутивные словосочетания представляют большой интерес в силу особенностей их семантической структуры. Атрибутивные конструкции, как наиболее распространенный вид свободных словосочетаний в английском языке, встречаются чаще всего в общественно-политическом и деловом дискурсе [1].

Структура подобных свободных словосочетаний и тип компонентов, входящий в их состав, могут быть очень разнообразны. Зависимые члены могут относиться как к определяемому слову, так и к одному из членов атрибутивной группы.

Рассмотрим следующий пример свободного словосочетания: *a high-pitched young black man voice*. Атрибутивная группа содержит четыре компонента, из которых к определяемому слову относятся следующие компоненты: *high-pitched* и сочетание *young black male*, элементы которого также связаны между собой отношениями подчинения, поскольку атрибуты *young* и *black* определяют существительное *male*. Таким образом, словосочетание *a high-pitched young black man voice* можно перевести на русский язык следующим образом: «высокий голос, принадлежащий молодому чернокожему мужчине».

Другой характерной чертой английских атрибутивных конструкций является употребления в них сложных слов, зачастую окказиональных, включающих в свой состав практически неограниченное число компонентов.

Подобные сложные слова являются в определенном роде переосмысленными несвободными словосочетаниями или даже предложениями [2].

В состав английских атрибутивных конструкций могут входить слова, относящиеся к различным частям речи: прилагательные, существительные (нарицательные и собственные), наречия, глаголы, причастия, числительные, предлоги, союзы и артикли. Рассмотрим ряд примеров:

confidential government report - прилагательное + существительное + существительное;

ninety-day note - числительное + существительное + существительное;

bitch-and-cry session - глагол + союз + глагол + существительное; •

teeth-clenching pain - существительное + причастие I + существительное;

week-in-the-life story - существительное + предлог + артикль + существительное + существительное.

К графическим особенностям оформления подобных структур можно отнести включение в их состав арабских цифр, например, *less-than-1000-percent-committed staffers* («работники, преданные фирме менее, чем на тысячу процентов»).

Компоненты атрибутивной группы, находящиеся в препозиции определяемому слову, имеют несколько типов написания:

✓ все компоненты пишутся раздельно - *Bank Credit Regulation Committee*;

✓ все компоненты пишутся через дефис - *above-the-fold news*;

✓ часть компонентов пишется через дефис, другие отдельно - *alcohol-related car crashes*;

✓ компоненты отделяются друг от друга запятыми - *self-satisfied, bow-tie-wearing, Ivy League assistant managing editor*.

Особого внимания заслуживают атрибутивные конструкции, представляющие собой целое предложение, например, *we had that «all's well the world» feeling*. Чтобы дать адекватный перевод данной конструкции на русский язык, необходимо изменить всю структуру исходной синтаксической единицы [3]. Используя грамматическую замену (словосочетание в исходном языке меняется на сложное предложение в языке перевода), можно дать следующий вариант: «мы находились в состоянии, когда кажется, что все хорошо в этом мире».

Многочленные атрибутивные словосочетания могут представлять собой законченную мысль (цитата, поговорка, пословица, лозунг), как например, *the eternally-asked, never-to-be-answered question*. Данное предложение можно перевести, как «извечный вопрос, на который никто никогда не дает ответа».

Структурные и семантические особенности описываемых атрибутивных групп приводят к возникновению трудностей при их переводе на русский язык. Так, особенностью английских словосочетаний атрибутивной группой в препозиции является то, что атрибут может определять существи-

тельное, которое опущено и только подразумевается. Например, словосочетание *dry pruning* служит для обозначения процесса обрезания сухих веток, а не характеристики самого процесса - то, что этот процесс обрезания сухой. Таким образом, при переводе данного словосочетания на русский язык необходимо восстановить полный вариант этого словосочетания - *dry branch pruning*, и только после этого осуществлять перевод: «обрезание сухих веток».

Иногда возникают трудности с установлением того, к какому существительным относится член атрибутивной группы. Так, словосочетание *retail philanthropy business* можно понимать, как *business of retail philanthropy* и как *retail business of philanthropy*. Такая двоякость в толковании связей между компонентами невозможна в русскоязычных атрибутивных фразах. Понимание характера связи элементов в атрибутивной группе играет важную роль в адекватном переводе словосочетаний описываемого типа [4].

В связи с тем, что русский язык не располагает возможностями такого свободного сочетания компонентов в атрибутивных группах, переводчику часто приходится применять лексические и грамматические трансформации.

При переводе описываемых в статье конструкций следует придерживаться следующей последовательности:

- 1) перевести определяемое существительное (как правило, это последнее слово словосочетания);
- 2) проанализировать смысловые связи между членами словосочетания и разбить их на смысловые группы (анализ проводится слева направо);
- 3) перевести словосочетание, начиная с определяемого слова, и затем переводить каждую смысловую группу справа налево.

Рассмотрим пример перевода следующего словосочетания: *automobile repair plant reconstruction problems*. Начинаем перевод с последнего слова *problems*, которое является ядром фразы; далее разбиваем словосочетания на смысловые группы: 1) *automobile repair*, 2) *plant reconstruction*; переводим их в обратном порядке (справа налево): «проблемы реконструкции завода по ремонту автомобилей».

Нередко в русском переводе требуется декомпрессия. Эксплицировать значение английского словосочетания помогает контекст и соблюдение норм сочетаемости слов в языке перевода. Например, *Clinton dinner row* - «Скандал на обеде, данном в честь Клинтона».

1. Александрова Г.Н. К вопросу о многофункциональности и поликодовости современного политического дискурса. // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики. Научно-практический журнал, 2015. №1(2). С. 5-13.

2. Александрова Г.Н. Виды соотношений между категориями "термин" и "идиома". // Актуальные проблемы лингвистики и переводоведения, 2017. № 1 (4). С. 5-11.

3. Никитина И.Н. Английский язык. учебное пособие по двустороннему переводу текстов по экономике и бизнесу. Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности "Мировая экономика" / И. Н. Никитина; М-во образования и науки Российской Федерации, Самарский ин-т (фил.) Федерального гос. бюджетного образовательное учреждение высш. проф. образования "Российский гос. торгово-экономический ун-т". Самара, 2011. Сер. Economic and business translation (Изд. 2-е, перераб.). 220 с.

4. Никитина И.Н. Проблема перевода новых слов (на материале английского экономического дискурса) // Актуальные проблемы лингвистики и переводоведения, 2017. № 1 (4). С. 101-105.

STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF ENGLISH ATTRIBUTE CONSTRUCTIONS

© 2019 Nikitina Irina Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Samara State University of Economics
E-mail: i.n.nikitina@gmail.com

© 2019 Gromova Tatyana Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Samara State University of Economics
E-mail: gromova73@yandex.ru

Key words: attributive phrases, English language, polynomial phrases, ways of translating into Russian.

The article discusses the structural and semantic features of the attribute phrases of modern English, as well as ways to translate these structures into Russian. The problem of adequate translation of such English constructions into Russian is considered.

ПЕРЕВОД АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ

© 2019 Рыжов Василий Владимирович

магистр филологических наук

Белорусский государственный университет

E-mail: vasili.ryzhov@gmail.com

Ключевые слова: этнокультурная специфика фразеологизмов, перевод фразеологизмов

Данная работа рассмотрен ряд подходов к переводу фразеологических единиц, содержащих в себе этнокультурный компонент. Рассматриваются основные методологические сложности, которые могут возникнуть в ходе осуществления перевода. Освещаются необходимые требования к компетенции переводчика в контексте данной тематики. Принимается попытка выявить возможные пути совершенствования результатов переводческой деятельности в части перевода этнокультурно обусловленных фразеологических единиц.

Многие теории начала XX века содержали в себе идею о единстве, неразрывной связи культуры и языка. В рамках данных теорий культура приобрела новый статус - явления, без глубокого анализа которого, невозможно понять тайны языка и текста. Язык представляет собой набор символов, используемых для общения, а культура является передаваемой в рамках народа-носителя модель значений, воплощенных в языке. Заключая в себе образное воплощение культурно-национального мировидения, фразеологические единицы имеют особое значение в трансляции культурно-национального самосознания народа и его идентификации как такового. Изучение этнокультурных особенностей фразеологических единиц представляет огромный интерес и с точки зрения исследования психолингвистической специфики их природы.

Англоязычная культура, равно как и другие культуры, развивается в соответствии с определенным рядом правил и норм. Культура находит свое отражение различных моделях поведения, традициях, обрядах, текстах. Человек является представителем и носителем той или иной культуры, поэтому развивается и действует в пределах отдельной культурной парадигмы. Культура влияет и на манеру, способ, общения, образ мышления, формирование межличностных отношений и т.п. [3, с.32] В этой связи абсолютно справедливо обратиться к лексической организации того или иного языка - и сделать это необходимо по нескольким причинам: в первую очередь лексика языка доступна и очевидна, а также содержит в себе составные части экстралингвистической действительности; посредством разного рода номинативных техник в лексике языка объективируется эмоцио-

нальный компонент; также в лексике отражаются мыслительные конструкции. Подтверждением наличия широкого спектра этнокультурных процессов, явлений, состояний и действий в лексике того или иного языка можно считать лексику: описывающую национальную кухню, разные виды одежды, церемонии, обряды, человеческие эмоции. В этом отношении важно отметить то, что любые культурные явления традиционно ясны и очевидны носителям каждой культуры по причине фиксации национального менталитета в языке народа-носителя культуры, последующей его трансляции через коллективное сознание и психолингвокультурного восприятия человеком окружающей его действительности. Фразеологические единицы представляют собой языковые знаки, характеризующиеся культурной маркированностью. Это обстоятельство свидетельствует о том, что во фразеологические единицы инкорпорируются морально-этические, аксиологические и онтологические установки того или иного народа.

При анализе национально-культурной специфики фразеологических единиц важно понимать, что каждый фразеологизм является нитью, связывающей настоящий момент времени с моментом, находящимся глубоко в истории народа. Данная связь с прошлым способствует восстановлению прообраза, который лег в основу фразеологизма. Именно фразеологический образ способствует постижению духа и философии народа. [1, с. 178] Данный образ несет в себе этнокультурную особенность фразеологической единицы; он находит свое отражение в лексико-грамматической сочетаемости, корреспондирующей с изначальным набором и результатом их смысловой интерпретации. Также следует отметить и понятие языкового образа, который является вербальным отражением мировосприятия, а также некой территорией, на которой формируются знаки и символы, которые в свою очередь интерпретируют ту или иную ситуацию посредством образного отображения, что делает возможным обмен знаниями, стереотипами, символами в рамках лингвокультурного сообщества.

Этнокультурно обусловленная специфика английских фразеологических единиц представлена широким диапазоном образного осмысления реальной картины мира в языке народа-носителя. Фразеологизмы в английском языке содержат понятия, игравшие и/или играющие значительную роль для представителей англоязычной культуры. Данные понятия охватывают все сферы деятельности человека и - в результате образного переосмысления, представая в виде фразеологической единицы, - экстраполируются для описания других сфер деятельности, явлений, предметов и т.п.

Говоря о проблеме перевода фразеологических единиц, следует отметить, что сложность перевода той или иной такой единицы зависит от соотношения эквивалентов в исходном языке и в языке перевода. Существует три типа соотношения: в обоих языках присутствуют точные эквиваленты, заключающие как смысловое значение, так и коннотации; отсутствие полных эквивалентов, однако возможность передать смысл с некоторыми от-

личиями; отсутствие эквивалентов и неполных аналогов. В зависимости от наличия соотношенности фразеологической единицы исходного языка с таковой в языке перевода осуществляется выбор приема ее перевода.

В первую очередь рассмотрим фразеологический перевод. Его суть состоит в поиске полного, абсолютного, эквивалента в языке перевода, а также приблизительного фразеологического соответствия. В этой связи важным будет затронуть понятие фразеологического эквивалента и дать ему определение: фразеологизм на языке перевода, соответствующий переводимой фразеологической единице. В целом, возможность передачи фразеологических единиц эквивалентами, содержащими в себе образ, не корреспондирующий с исходным языком и языком перевода, можно объяснить тем, что забытые народом-носителем метафоры не воспринимаются человеком.

К фразеологическому способу перевода можно отнести так называемый индивидуальный перевод. К такому приему переводчик вынужден прибегать в случаях, когда не знаком с эквивалентом на языке перевода. В результате такой деятельности появляется передающий смысл фразеологизм, отдаленно по лексико-грамматическому составу напоминающий исходный.

Также выделяют нефразеологический перевод. Его суть заключается в лексической интерпретации единицы. К такому переводу не рекомендуется прибегать в силу его не полной эквивалентности - фразеологизм лишается образности, экспрессивности, коннотации, оттенков значения и т.д. К нефразеологическому переводу относится перевод лексический, описательный и калькирование. Лексический перевод применяется в тех случаях, когда фразеологическая единица имеет лексический эквивалент для обозначения действия, состояния или предмета. Описательный перевод представляет собой перевод толкования фразеологической единицы. Весьма интересной разновидностью нефразеологического перевода является калькирование. В данном случае перевод сводится не к интерпретации смысла, а скорее к сохранению образной специфики фразеологизма.

А.В. Кунин разработал отдельный, более детализированный подход, который основывается на разделении перевода фразеологических единиц на шесть способов - среди них А.В. Кунин выделяет: (а) полный фразеологический эквивалент; (б) частичный фразеологический эквивалент; (в) подбор аналога в языке перевода; (г) калькирование; (д) использование описательного перевода; (е) лексемный перевод.[4] В понятийной системе А.В.Кунина использование способа подбора полного фразеологического эквивалента подразумевает поиск и/или создания такой единицы, которая - будучи основанной на схожем образе - будет заключать в себе симметричное значение. Однако, некоторые исследователи полагают, что эквивалентность не всегда структурно детерминирована аналогичностью синтаксических и категориальных свойств - определяя приоритетным компонент содержания. Развивая идею подхода А.В. Кунина рассмотрим, как опреде-

ляет данный ученый поле частичный эквивалент фразеологизма. По мнению автора подхода, атрибут “частичный” снижает планку требований к эквивалентности лексико-грамматического компонента. [4] Важным будет здесь отметить, что смысловая составляющая фразеологической единицы в языке перевода должна полностью реплицировать смысл, заключенный в вариант на переводимом языке.

В свою очередь Е.Ф.Арсентьева разработала еще один подход для классификации переводимых фразеологических единиц. Подход Е.Ф.Арсентьевой основывается на выявлении симметричного соответствия фразеологических единиц в исходном языке и в языке перевода в контексте следующих категорий: (а) лексемный состав; (б) структурно-грамматическая организация. Основываясь на данном принципе разделения, Е.Ф.Арсентьева классифицировала переводимые фразеологические единицы по трем категориям: (а) аналоги фразеологических единиц в языке перевода, обладающих точно/приблизительно эквивалентной структурно-грамматической организацией и симметричной лексемой; (б) аналоги фразеологических единиц в языке перевода, обладающих точно/приблизительно эквивалентной структурно-грамматической организацией и отличной лексемой; (в) налоги фразеологических единиц в языке перевода, обладающих отличной структурно-грамматической организацией и отличной лексемой.[6]

Подбор аналога при переводе фразеологических единиц структурно подразумевает сохранение полной стилистической и жанровой симметрии в двух языках. Это, в свою очередь, автоматически выдвигает требование к компетенции переводчика. Если пытаться описать должный уровень компетентности переводчика, уместно будет упомянуть термин “свободное владение языков”. В действительности, успешное выполнение задачи по переводу такой сложности ложиться на высококвалифицированное знание переводчика в части представлений об уровнях стиля языковой пары.

Культура находит свое отражение в различных моделях поведения, традициях, обрядах, текстах. Человек является представителем и носителем той или иной культуры, поэтому развивается и действует в пределах отдельной культурной парадигмы. Язык заключает в себе составные части экстралингвистической действительности, в нем объективируется эмоциональный компонент, а также отражаются мыслительные конструкты. Фразеологические единицы заключают в себе образное осмысление привычных для представителя англоязычной культуры предметов и явлений. Языковая метафоризация известных только представителям англоязычной культуры предметов делает языковое наследие культуры богаче, а также позволяет в более полной степени передавать мысли и чувства. Этнокультурная специфика фразеологизмов актуализирует совершенствования коррелирующей компетенции переводчика. Данный вид компетенции необходим при использовании всех вышеуказанных способов перевода, так как

этнокультурная осведомленность находит свое применение на всех этапах интерпретации языковой единицы.

1. Горелов, И.Н. Избранные труды по психолингвистике. М. : Лабиринт, 2003. 320 с.
2. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики. М. : Лабиринт, 2004. 320 с.
3. Дмитриук, Н.В. Фразеологический соматикон как отражение архетипов языкового сознания этноса / Н.В. Дмитриук // Вопросы психолингвистики - 2009. - № 10. - С. 30-33.
4. Кунин, А.В. Фразеология современного английского языка. М.: Международные отношения, 1996. 288 с.
5. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 288 с.
6. Лещева, Л.М. Слова в английском языке Words in English: Курс лексикологии соврем. англ. яз.: Учеб. для студентов фак. и отд-ний англ. яз. / Л.М.Лещева; Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь. - Мн. : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2001. 179 с.
7. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком. М.: Готика, 1999. 176 с.
8. Смирницкий, А.И. Лексикология английского языка: учеб. для вузов/ А.И. Смирницкий - Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Высш.шк., 1996. 260 с
9. Степанова, А.А. Психолингвистический подход к описанию фразеологических единиц русского языка // Вопросы психолингвистики - 2012. - № 15. - С. 124-133.
10. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика. М.: АКАДЕМИЯ, 2001. 320 с.
11. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка: учеб. пособие для вузов / Н.М. Шанский. - Изд. 3-е перераб. и доп. М.: Высш.шк., 1985. 160 с.

TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ETHNOCULTURAL COMPONENT

© 2019 Ryzhov Vasili Vladimirovich
M.A. in Philology
Belarusian State University
E-mail: vasili.ryzhov@gmail.com

Key words: ethnic and cultural specifics of phraseological units, translation of idioms.

The article outlines a range of approaches applicable to phraseological units translation which deals with ethnic and cultural component. It provides an outlook of key methodological difficulties with regard to translation of such units. The author puts forward requirements towards translators competencies. The author endeavours to find out the ways to advance deliverables in terms of translation of ethnically and culturally determined phraseological units.

ПЕДАГОГИКА И ЛИНГВОДИДАКТИКА

УДК 378

МОТИВАЦИОННЫЙ ЭТАП В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

© 2019 Глухов Геннадий Васильевич

доктор педагогических наук, профессор
Самарский государственный экономический университет
E-mail: glukhov.g@mail.ru

© 2019 Громова Татьяна Владимировна

доктор педагогических наук, профессор
Самарский государственный экономический университет
E-mail: gromova73@yandex.ru

Ключевые слова: дистанционное обучение, система дистанционного обучения, технологии дистанционного обучения, преподаватель дистанционного обучения, подготовка преподавателей дистанционного обучения, поэтапное формирование умственных действий

В статье анализируется один из пяти этапов подготовки преподавателей вуза к деятельности в системе дистанционного обучения (ДО) - мотивационный этап (другие четыре - информационный, организационно-структурный, конструктивный и рефлексивный). В рамках данного этапа разработаны и рассматриваются: деятельность преподавателя, деятельность обучающихся, средства, методы обучения, продукт этапа, приобретаемые профессионально значимые качества. Разработана методика «ожидания и опасения» применительно к курсу подготовки преподавателей вуза к деятельности в системе дистанционного обучения, представляющая собой опрос об ожиданиях от нового курса и возможных опасениях при его изучении, в данном случае - курса подготовки преподавателей к деятельности в системе ДО (СДО).

Разработанная П. Я. Гальпериним [2] теория поэтапного формирования умственных действий основывается на положении о том, что внутренние психологические процессы представляют собой идеальные, в частности умственные действия, которые формируются как отражение внешних, материальных действий и получают окончательную форму в результате последовательных изменений. Поэтапное формирование действий, приводящее к превращению их из внешних, материальных, во внутренние, идеальные, и составляет основное содержание процесса усвоения, а опреде-

ленная организация внешней деятельности обучающихся, обеспечивающая такое превращение, является основным принципом рационального управления процессом учения.

Подготовка преподавателей вуза к деятельности в СДО велась поэтапно, и включала в себя следующие этапы: мотивационный этап, информационный, организационно-структурный, конструктивный и рефлексивный (заметим, что будущие преподаватели ДО выступают здесь в качестве обучающихся; а руководителя курса - «преподавателем») [4]. Объектом данной статьи выступает мотивационный этап (см. табл. 1).

В рамках проводимого исследования [5] была разработана технология подготовки преподавателей к деятельности в СДО, включающая в себя пять этапов. Для каждого этапа были разработаны задания, ориентированные на развитие определенных умений и навыков работы преподавателя ДО на том или ином участке совместной деятельности со студентами. Эти задания, описанные приемы работы использовались при подготовке преподавателей к деятельности в системе ДО. В апробации технологии принимали участие преподаватели разных дисциплин (экономика, юриспруденция, иностранный язык и др.).

Таблица 1

Мотивационный этап технологии подготовки преподавателей ДО

Этап технологии	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся	Средства, методы обучения	Продукт этапа	Приобретаемые Профессионально значимые качества
Мотивационный	Презентация курса; организация общения; формирование активной субъектной позиции обучающихся	Знакомство между собой; определение собственной роли и позиции в группе; принятие целей обучения	Вводное занятие: методики знакомства	Приобретение общего представления о курсе подготовки преподавателей ДО; освоение среды обучения и будущей профессиональной деятельности	Умение мотивировать обучающихся на развитие, создавать и поддерживать положительный эмоциональный фон

Мотивационный этап проходит в непосредственном общении со слушателями, это первое «установочное занятие», и по возможности желательно присутствие всех участников. На этой ступени осуществляется преимущественно первый этап сопровождения (подбор заданий (тестов) по определению исходного уровня знаний и умений обучающихся; подбор методик знакомства и т.д.). В рамках проводимой апробации определение готовности участников к деятельности в СДО было проведено на констатирующем этапе.

Для «теоретиков» («теоретиками» условно называли преподавателей, которые на момент начала обучения не имели базовых представлений о ДО, технологиях ДО и специфике деятельности преподавателя в ДО) этот этап знакомства был менее актуален, так как они работали в уже сформированной группе, были знакомы друг с другом.

«Практикам» («практиками» условно называли преподавателей, которые на момент начала обучения имели базовые представления о ДО, технологиях ДО и специфике деятельности преподавателя в ДО), многие из которых не были знакомы друг с другом, было предложено задать друг другу вопросы для получения всей необходимой информации. Затем было организовано представление членов группы, причем каждый участник представлял не себя, а партнера, с которым он работал в паре. Предложенная методика позволяет узнать не только имя человека, но и область его профессиональных (и других) интересов, что впоследствии может способствовать образованию внеучебных групп по интересам. Кроме того, участники совершенствуют умение воспринимать, интерпретировать и передавать полученную информацию, умения общения [6].

Эффективность сопровождения преподавателем студентов в определенной мере зависит от формы презентации курса. Презентация курса - это активная форма коллективной деятельности студентов и преподавателей, в ходе которой происходит знакомство с материалами курса, особенностями его освоения, организацией учебного процесса, возможностями и задачами обучения студентов. В плане представления курса целесообразно остановиться на следующем:

1) цели курса:

- ✓ дать представление о деятельности преподавателя в СДО;
- ✓ раскрыть особенности системы дистанционного обучения;
- ✓ сформулировать представление о разнообразных задачах преподавателя ДО в образовательном процессе ДО, что поможет осмысленно выполнять со студентами основные виды деятельности в СДО, от которых зависит успех и качество образования;

- ✓ научить технике и основным приемам работы преподавателя ДО. Важно, что формирование навыков и умений происходит в процессе реальной деятельности и накопления опыта;

2) особенности изучения курса (специальные термины, встречающиеся в ходе изучения; задания и условия их выполнения; установление и поддержание контактов с педагогом и т.д.);

3) ожидаемые результаты обучения (например, «Вы сможете»...).

На этом этапе использовалась также методика «ожидания и опасения». Она представляет собой опрос об ожиданиях от нового курса и возможных опасениях при его изучении, в данном случае - курса подготовки преподавателей к деятельности в СДО. На листе бумаги каждый участник эксперимента отмечает два пункта:

1. Свои ожидания от курса (например: «Получить новые сведения о деятельности преподавателя в ДО»);

2. Свои опасения (например: «Малоприменимая в практике обучения информация»). Карточки передаются по кругу, где каждый участник напротив суждения ставит балл от 4 до 1: 4 - согласен; 3 - частично согласен; 2 - частично не согласен; 1 - не согласен [1].

Результаты проведения опроса респондентов «Ожидания и опасения» отражены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты опроса «Ожидания и опасения» «теоретиков» % (человек)

Ожидания	4 бала	3 бала	2 бала	1 бал
Научиться работать со студентами в дистанционном режиме	50,0 (36)	50,0 (36)	0 (0)	0 (0)
Эффективно использовать компьютерные технологии в обучении	50,0 (36)	44,4 (32)	5,6 (4)	0 (0)
Пополнить запас методик работы со студентами	77,8 (56)	22,2 (16)	0 (0)	0 (0)
Определиться, смогу ли я быть хорошим преподавателем ДО	5,6 (4)	44,4 (32)	50,0 (36)	0 (0)
Научиться новым приемам работы	16,7 (12)	61,1 (44)	22,2 (16)	0 (0)
Освоить новые виды деятельности	83,3 (60)	5,6 (4)	11,1 (8)	0 (0)
Узнать, как организуется учебный процесс в ДО	11,1 (8)	72,2 (52)	5,6 (4)	11,1 (8)
Опасения	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Углубление в информатику	5,6 (4)	44,4 (32)	44,4 (32)	5,6 (4)
Не хватит времени на все	5,6 (4)	44,4 (32)	44,4 (32)	5,6 (4)
Не все приемы подойдут к преподаванию своей дисциплины	5,6 (4)	44,4 (32)	5,6 (4)	44,5 (32)
Не справлюсь с заданиями в силу определенных (в большей степени технических) причин	5,6 (4)	50 (36)	22,2 (16)	22,2 (16)
Но смогу применить это в реальном ДО	83,3 (60)	5,6 (4)	11,1 (8)	0 (0)

Как видно из таблицы 2, основные ожидания участников эксперимента - овладеть умениями, приемами работы со студентами «на расстоянии», освоить новые виды деятельности, новую для себя роль. Основное опасение - невозможность реализовать полученные навыки и умения в реальном процессе дистанционного обучения, что вполне обоснованно - многие образовательные учреждения находятся на этапе «первых шагов» в освоении технологий ДО; и еще не очень отчетливо видны практические результаты этой работы. Многие опасаются того, что недостаточное владение телекоммуникационными технологиями послужит определенным «тормозом» в обучении.

На всех этапах важна рефлексия, оценка деятельности (что получилось, что не получилось? почему? что дает изучение данного материала? на какие моменты следует обратить внимание при работе со студентами др.). Это необходимый элемент сопровождения деятельности обучающихся.

Предметом рефлексии на первой ступени были следующие вопросы:

✓ трудно ли было за ограниченное время предоставить информацию о себе?

✓ возможен ли вариант проведения первой ступени «Знакомство, общение, мотивация» без непосредственного общения, только с использованием дистанционных технологий?

✓ что дает преподавателю методика «Ожидания и опасения» и др.?

При обучении преподавателей ДО необходимо принять во внимание тот факт, что они в большинстве своем - преподаватели вуза, часто с наличием ученых степеней и званий. Поэтому следует учитывать особенности андрагогики (направление педагогической науки, рассматривающее систему и методику обучения взрослых) (подробнее см. [3]).

1. Белоусов А. И., Громова Т. В. Определение готовности преподавателя вуза к дистанционному обучению в контексте модернизации системы образования // Вестник Самарского государственного аэрокосмического университета им. академика С.П. Королёва (национального исследовательского университета). 2011. № 3-2 (27). С. 287-295.

2. Гальперин П. Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Педагогика, 1981. С. 97-101.

3. Глухов Г. В., Громова Т. В., Кустов Ю. А. Преподаватель дистанционного обучения. Самара, 2012. 292 с.

4. Громова Т. В. Анализ сформированности уровня готовности преподавателя вуза к осуществлению тьюторской деятельности // Альманах современной науки и образования: межвуз. сб. науч. тр. Ч. 3. Тамбов, 2007. С. 41-43.

5. Громова Т. В. Концепция проектирования и модель педагогической системы подготовки преподавателей вуза к тьюторской деятельности // В сборнике: Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Тольятти: Волжский университет имени В.Н. Татищева. 2010. С.79-86.

6. Громова Т. В. Формирование готовности преподавателя вуза к деятельности в системе дистанционного обучения. Москва, 2006. 114с.

MOTIVATIONAL STAGE IN THE PREPARATION OF UNIVERSITY TEACHERS TO DISTANCE LEARNING

© 2019 Gluhov Gennady Vasilyevich

Doctor of pedagogical sciences, professor

Samara State University of Economics

E-mail: glukhov.g@mail.ru

© 2019 Gromova Tatiana Vladimirovna

Doctor of pedagogical sciences, professor

Samara State University of Economics

E-mail: gromova73@yandex.ru

Key words: distance learning, distance learning system, distance learning technologies, distance learning teacher, distance learning teachers training, gradual formation of mental actions

The article analyzes one of the five stages of preparation of university teachers for activities in the distance learning (DL) system - the motivational stage (the other four are informational, organizational-structural, constructive and reflexive). Within the framework of this stage, the activities of the teacher, the activities of students, teaching means and methods, product of the stage, professionally acquired significant qualities are developed and considered. A method of "expectations and fears" has been developed in relation to the course of preparing university teachers for activities in a DL system, which is a survey about expectations from a new course and possible fears when studying it, in this case, a course of preparing teachers for activities in the DL system.

**ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ С МОЛОДЕЖЬЮ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ (НА ПРИМЕРЕ ПЕНЗЕНСКОЙ ЕПАРХИИ)**

© 2019 Лазарева Лана Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет
E-mail: lana.lazareva@mail.ru

© 2019 Пастушков Валерий Александрович

регент храма преп. Серафима Саровского,
Пензенская и Нижнеомовская епархия РПЦ
E-mail: 573432@mail.ru

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, молодежь, волонтерство, социализация.

В настоящей статье предпринята попытка исследовать и описать основные направления социально-культурной деятельности Русской Православной церкви в работе с молодежью, рассмотреть формы и средства этой деятельности на современном этапе на примере работы Пензенской епархии РПЦ. Проанализирована и определена степень воспитательного воздействия социально-культурной деятельности Русской Православной церкви на социализацию молодежи региона, выбор молодыми людьми стратегий поведения и адаптации в обществе.

Само понимание социально-культурной деятельности до настоящего момента требует уточнения, так как эта деятельность весьма многопланова и разнообразна. Она включает в себя понятия «культурная деятельность», «социальная работа», тесно связана с педагогикой и просветительством. Следовательно, мы предлагаем рассмотреть социально-культурную деятельность как интегративный процесс, выполняющий ряд функций: организация рационального и содержательного досуга людей, удовлетворение и развитие их культурных потребностей, создание условий для самореализации каждого отдельного человека, раскрытие его индивидуальных способностей, любительского творчества в рамках досуговой деятельности.

Социокультурная деятельность имеет также и педагогический аспект. Он заключается в регулировании процессов социализации и индивидуализации молодежи, в её социальном воспитании и развитии, осуществляемых в формах различной деятельности в свободное время, и направленных на решение культурно-воспитательных задач, которые формулируются и реализуются конкретной общественной организацией, осуществляющей СКД.

В качестве примера успешной организации социально-культурной деятельности в педагогическом аспекте мы хотим рассмотреть СКД Русской Православной Церкви с молодежью на современном этапе на примере Пензенского региона.

Комплексная работа с молодежью в Пензенской епархии особенно активно и систематично ведется с начала XXI века. Это направление реализуется в рамках общей политики РПЦ и её Синодального отдела по делам молодежи, созданного в августе 2000 года. В декабре 2009 г. был создан епархиальный отдел по делам молодежи и в Пензенской епархии. Этот отдел осуществляет координацию всей церковной молодежной работы в Пензенской епархии. Сотрудники отдела разрабатывают и реализуют общепархиальные молодежные программы и проекты, содействуют созданию на приходах православных молодежных объединений, стараются объединить нецерковную и малоцерковную молодежь для совместной миссионерской и волонтерской работы, регулярно проводят летние полевые лагеря для ребят разного возраста (скаутинг).

С 2014 года отделом стала издаваться ежемесячная газета «Сретение», где публикуются местные новости, в основном касающиеся готовящихся либо уже проведенных мероприятий с участием молодежи Пензенского региона по разным направлениям СКД.

Культурно-просветительское направление за последние несколько лет (2014-2018 годы) представлено в следующих формах: работа воскресных школ для детей и взрослых, лекции по истории православной церкви, богословские курсы, киноклубы, паломничества, помощь приходам и монастырям, распространение Евангелия, листовок о праздниках и традициях и прочее.

Например, очень активно работает воскресная школа (клуб воскресного дня) «Колокольчик» при храме новомучеников и исповедников Пензенских в поселке Монтажный г. Пензы.

Ежегодно в воскресный день сентября начинаются занятия в воскресной школе для взрослых при храме святых первоверховных апостолов Петра и Павла в г.Пензе. Посещать эту школу могут все желающие, и в последние годы отмечается тенденция к увеличению среди слушателей именно молодежи. На вводном занятии слушателей знакомят с темами предстоящих бесед. Молодые горожане будут изучать историю церкви, Ветхий и Новый Завет, догматику и литургику. Во второй части лекций можно будет задать вопросы не только по прошедшей теме, но и по всему курсу обучения.

Воскресные школы для детей и подростков организуют различные образовательно-просветительские мероприятия. Так, регулярно проходит экскурсия воспитанников воскресной школы «Зернышки» при храме в честь преподобного Серафима Саровского по историческим местам Пензы. Постоянно совершаются паломнические поездки.

Организацией пасхальных торжеств и праздников последние годы занимаются студенты Пензенского государственного университета (кафедра «Музыка и методика преподавания музыки», направление подготовки «Социально-культурная деятельность»). Например, в 2018 году в пасхальные дни православная молодежь Пензенской епархии провела акцию по поздравлению земляков с праздником.

Координация социокультурной деятельности молодежных православных организаций Пензенской епархии проходит на крупных форумах. В Пензе 7 мая 2014 года состоялся II съезд Православной молодежи, в рамках которого подписано соглашение о сотрудничестве регионального Союза православной молодежи и Союза Молодежи Пензенской области. В ходе съезда обсуждались проблемы создания общецерковной системы обучения православных молодежных лидеров и разработки учебно-методических материалов, а также подготовка V православного студенческого форума «Вера и дело» и ряда масштабных молодежных проектов.

В 2015 году состоялся первый слёт православной молодежи Пензенской Митрополии, который проходил с 24 по 26 июля. Была сформирована рабочая группа из волонтеров, призванная обеспечить подготовку и проведение мероприятия. Волонтеры разработали программу слета, включающую в себя духовную образовательно-просветительскую, спортивную и творческо-культурную составляющие. Были использованы интересные и нестандартные формы работы с молодежью. Ребятам сразу было предложено принять участие в игре «Ангелы», по условиям которой каждый желающий мог стать тайным ангелом-хранителем на эти три дня для другого участника слета. Также ребятам сообщили о возможности в течение двух дней адресовать вопросы в письменном виде другим молодым людям. На месте проведения слета для ребят были организованы мастер-классы. Первый из них касался личной безопасности в условиях естественной среды, два других были творческими. Выбравшие творческие мастерские научились изготавливать подставки под горячее в технике декупажа и делать шарфы в технике батик. В этот же день состоялось участие в интеллектуальной игре «Познай истину». Игра была посвящена 70-летию Великой Победы (1945-2015 годы). Ансамбль «Алатырь» исполнил духовные гимны, военные, народные и авторские песни.

Интересны и показательны ответы на вопросы интервью самих молодых людей - участников молодежного слёта. «Эти 3 дня были очень насыщенными, у нас практически не было свободной минуты, всё время занимали интересные мероприятия, такие как эстафета, беседы с батюшками, митрополитом Серафимом, мастер классы, интеллектуальная игра, паломничество в храм. За время слета мы узнали много нового, подружились с ребятами из других молодежных обществ. Мы бы с удовольствием посетили подобный слет еще не раз», - поделилась своими впечатлениями участница слёта Мария Макарова. В этом мероприятии проявились в комбинирован-

ном виде несколько направлений социально-культурной деятельности РПЦ в работе с молодежью.

8 сентября 2017 г. состоялось открытие Межрегионального слета православной молодежи «Православная Сура». Участие в нём приняли 130 делегатов из различных регионов России, Беларуси и Польши. Ребята прошли различные курсы мастер-классов, таких, как организация приходских праздников, храмовая флористика, волонтерское движение «Даниловцы», миссионерская экскурсия, уличная миссия, кормление бездомных, волонтерство в детских больницах, работа в соцсетях и многие другие. Слет православной молодежи такого масштаба в Пензенской области проводился впервые.

В октябре 2017 года Отдел по делам молодежи Пензенской епархии и Союз православной молодежи земли Пензенской расширили свою добровольческую деятельность. В связи с этим был объявлен набор желающих стать волонтерами. Среди предлагаемых направлений волонтерского образовательно-просветительского служения были названы: работа с детьми в Областной детской больнице, со взрослыми в онкологическом диспансере, с детьми в детских домах (интернатах).

20 ноября 2017 года в Пензе провели V Региональные Рождественские образовательные чтения, посвящённые теме «Нравственные ценности и будущее человечества». В рамках форума на 14 рабочих площадках состоялись заседания 16 секций, в работе которых приняли участие более 120 докладчиков.

Секция, проходившая в Законодательном собрании Пензенской области, была посвящена теме: «Церковь, общество и государство: молодёжный потенциал в развитии духовно-нравственных ценностей Пензенского региона». Итогом работы секции стало подписание Соглашения о сотрудничестве между Молодёжным парламентом при Законодательном Собрании и отделом по делам молодежи Пензенской епархии.

14 марта Церковь празднует День православной книги. К этому событию в 2018 году молодыми волонтерами были подготовлены буклеты, содержание которых было посвящено часто используемой в богослужениях и домашней молитве православных книги - Псалтыри. За время проведения этой акции люди, пришедшие в храмы, получили около 3000 буклетов.

Культурно-творческое направление в деятельности РПЦ представлено в Пензенской епархии различными фестивалями и творческими конкурсами. 15 февраля 2018 года состоялся традиционный IV Сретенский молодежный бал, посвященный празднику Сретения Господня и Всемирному дню православной молодежи. Он проводится с 2014 года. Организаторами Бала выступают Пензенская епархия, Пензенская духовная семинария, Пензенский базовый медицинский колледж.

Сретенский молодежный бал является ежегодным событием культурной жизни Пензы, направленным на расширение творческого и культурно-массового досуга молодого поколения, приобщение молодежи к культур-

ному наследию, привлечение внимания к семейным ценностям, формирование эстетического вкуса и навыков культурного общения.

В программе Бала традиционно присутствуют: бальные танцы (вальс, полонез, мазурка, полька), игры, конкурсы, выступления артистов, танцевальные забавы, бальная почта. Предусмотрено участие как профессиональных пар, так и дебютантов. Танцевальную и концертную программу Бала сопровождает симфонический оркестр под управлением В.В. Каширского.

К участию в мероприятии ежегодно приглашают студентов образовательных организаций высшего и среднего образования. В 2018 году численность участников Бала составила 200 человек.

В 2018 году исполняется 100 лет со дня гибели царской семьи. Пензенская епархия РПЦ запланировала и реализовала цикл творческих и образовательных мероприятий, посвященных этому событию, с молодежью и жителями Пензы и области: это публикации в течение года изоматериалов, связанных с Царской семьей в еженедельнике «Пензенские епархиальные ведомости», открытый урок «Царская семья», Пасхальный концерт «За нами Небесная Рать», посвященный царской семье, публикация статьи А.И. Дворжанского, известного краеведа, о пребывании Николая II в Пензе в 1891, цикл концертов Пензенского епархиального камерного хора "СПАС", миссионерская акция ко Дню семьи, любви и верности. Завершал мероприятия концерт, посвященный царской семье, при участии хоровой школы при Духовно-просветительском центре Пензенской епархии, музыкальных школ г. Пензы и Ушаковского хора мальчиков и юношей, г.Красногорска.

В Пензе стал традиционным открытый губернский фестиваль православной культуры «Спасские вечера». В нём активное участие принимает пензенская молодежь. Третье такое мероприятие прошло 24 сентября 2016 года в сквере имени М. Ю. Лермонтова, строящемся Спасском соборе и на прилегающей к нему территории. Фестиваль внутри храма всегда открывается концертом духовной музыки, после чего всем желающим предоставили возможность подняться на колокольню.

Для гостей и участников работает множество площадок, в том числе музыкальная (выступали лучшие музыкальные коллективы города, воспитанники детских воскресных школ, хоровые коллективы и ученики православной гимназии), танцевальная (были проведены реконструкция и мастер-классы по дворянским танцам: контрдансу, полонезу, вальсу), художественная, литературная и православная гостиная. Особо интересен и популярен мастер-класс по колокольному звону, что подтвердилось праздничными мероприятиями 19 января 2019 года. В организации праздника самое активное участие принимали члены Союза православной молодежи земли Пензенской.

Гостей праздника порадовала культурно-историческая реконструкция рождественских гуляний XIX века, ярмарка с монастырской выпечкой, го-

рячим сбитнем и изделиями народных умельцев, колядки в исполнении коллективов православных приходов и творческих объединений города, зимние игры, катание на лошадиных и даже собачьих упряжках.

Кроме таких масштабных мероприятий, Пензенская епархия работает в творческом направлении и на микроуровне. Например, с 16 по 30 марта 2018 года при храме святого великомученика Димитрия Солунского г. Каменки для православной молодежи прошли уроки по сусальному золочению иконостасов, киотов, реставрации отдельных элементов. Обучение прошло под руководством мастеров-иконописцев из знаменитого Палеха.

Культурно-спортивное направление представлено в форме спортивных фестивалей и спортивных турниров, многие из которых также стали традиционными.

В мае 2014 года возле Пензенской духовной семинарии впервые прошел Фестиваль боевых искусств. Мероприятие было приурочено ко дню памяти великого русского полководца А.В. Суворова и великомученика Георгия Победоносца. В Фестивале боевых искусств, приняли участие молодые спортсмены разных видов единоборств: казачий отдел с мастерами по КУДО, федерация по ушу Пензенской области, клуб «Витязь», спортивная секция ММА МИКС по страйкболу и многие другие.

24 сентября 2014 года в Пензенской епархии прошел спортивный фестиваль «Православие - сильная вера сильных людей». Спарринг-фестиваль состоялся среди воспитанников боевых секций Пензенской области. Все ребята, выступавшие на соревнование показали высокое искусство владения боевыми видами единоборств, начиная от дзюдо и заканчивая рукопашным боем. Завершился фестиваль-спарринг награждением победителей почетными грамотами и медалями за I и II места, которые вручал руководитель Миссионерского отдела Пензенской епархии иерей Алексей Рой.

14 мая 2016 года в г. Пензе состоялся Первый пасхальный шахматный турнир, организованный отделом по делам молодежи Пензенской епархии. Турнир является открытым. К участию в соревнованиях допускаются все желающие прихожане храмов в возрасте от 16 до 35 лет. Участниками первых соревнований стали 16 человек - представители православной молодежи областного центра, Кузнецка и Мордовии, а также местные школьники. По мнению организаторов, главным итогом турнира оказалось общение православной молодежи.

14 апреля 2018 года Пасхальный шахматный турнир был проведён уже в третий раз.

В январе 2017 года Отдел по делам молодежи Пензенской епархии приглашал принять участие в турнире по игре Го. Такая нетрадиционная для православной культуры игра появилась и пропагандируется её любителями из Союза православной молодежи.

В рамках пропаганды здорового образа жизни в 2018 году отдел по делам молодежи Пензенской епархии организовал 1-й турнир по настоль-

ному теннису среди православных молодежных объединений города Пензы. В спортивном мероприятии приняли участие молодые прихожане и активисты Благовещенского храма, храма святых благоверных князей Петра и Февронии Муромских и храма святого благоверного князя Димитрия Донского, а также студенты ПГУ, оказавшие помощь в проведении «Спасских вечеров». Участники турнира высказали пожелание регулярно проводить подобные мероприятия.

Мы перечислили и кратко охарактеризовали лишь некоторые наиболее крупные и заметные мероприятия по трем направлениям в социально-культурной работе с молодежью Пензенской епархии, проходившие в 2014-2018 годах:

1. культурно-просветительское;
2. культурно-творческое;
3. культурно-спортивное.

На наш взгляд, подготовка и самое активное участие молодых людей - членов Союза православной молодежи земли Пензенской в ряде вышеописанных мероприятий способствовало её более успешной социальной адаптации. По итогам беседы и анкетирования молодые люди говорили о повышении самооценки, чувстве уверенности в своих силах, о новых социальных контактах, их качественно новом содержании.

Мы считаем, что организация социально-культурной деятельности Русской Православной Церкви с молодежью на современном этапе в Пензенской епархии способствует социализации молодого поколения и несёт в себе высокий воспитательный потенциал.

**ORGANIZATION OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY
OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH WITH YOUTH AT THE MODERN STAGE
(IN PENZA DIOCESE)**

© 2019 Lazareva Lana Viktorovna

Phd of Pedagogy, Associate Professor

Penza State University

E-mail: lana.lazareva@mail.ru

©2019 Pastushkov Valery Alexandrovich

Regent of the Church of St. Serafima Sarovsky, Penza

and Nizhnelomovsk diocese;

Bachelor in Preparation "Socio-cultural activities"

E-mail: 573432@mail.ru

Key words: socio-cultural activities, youth, volunteering, socialization.

This article attempts to explore and describe the main directions of socio-cultural activities of the Russian Orthodox Church in working with young people, to consider the forms and means of this activity at the present stage on the example of the Penza diocese of the Russian Orthodox Church. It were analyzed and determined the degree of the educational impact of the socio-cultural activities of the Russian Orthodox Church on the socialization of young people in the region and the choice of strategies for behavior and adaptation in society by young people.

СОСТАВЛЕНИЕ СЛОВАРЕЙ СТУДЕНТАМИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ЗАПОМИНАНИЯ СЛОВ

© 2019 Перцева Екатерина Александровна

кандидат филологических наук, доцент

Самарский государственный экономический университет

E-mail: kmilyutina@mail.ru

Ключевые слова: псевдоинтернациональные слова, ошибки, словарь, словарная статья, задание.

В статье рассматривается способ создания словаря псевдоинтернациональных слов студентами неязыковых специальностей. Представлен возможный порядок формирования словарной статьи на основе наиболее распространенных ошибок, изучаются эффективные способы запоминания верного прочтения и значения слова. Анализируются причины возникновения неверных грамматических и лексических вариантов.

В современной действительности формирование многих понятий происходит под влиянием реалий, названия которых существуют в английском языке. Похожие именованья могут встречаться и в других языках, однако английская версия обычно получает широкое распространение благодаря средствам массовой информации. Соответственно, известными и употребляемыми становятся как ошибки лексического порядка (пример - это «Силиконовая долина», неверно переводимая на русский язык на основании графического написания слова *silicon* - «кремний», в отличие от слова *silicone* - «силикон»), так и ошибки грамматические (нормой становятся слова, образованные от формы множественного числа имен существительных для единиц в единственном числе - *celebrities* (известные люди), в русском языке - «селебритиз»). Подобные ошибки приводят к формированию неверного представления о том, что абсолютно все слова имеют одинаковый корень, и, соответственно, могут переводиться на русский язык при помощи латинской транскрипции незнакомого слова [2, С. 95] или схожими по звучанию словами (примером подобных переводов выступает единица *to donate* с переводом «донировать», вместо «жертвовать»). Данная тенденция формирования шаблона в переводе лексических единиц и словосочетаний [3, С. 343] отрицательно сказывается на толковании смысла текста на языке перевода, препятствуя верному пониманию текстового сегмента в целом.

Лексические единицы, похожие на русские слова (например, глагол *to distribute* - «распределять», похожий на слово «дистрибьютер», и, соответственно, неверно переводимый как «дистрибуцировать» с сохранением понимания значения слова) составляют большую группу псевдоинтернаци-

ональных слов [1], причем количество единиц, порождающих неправильное понимание и неверное употребление в русском языке, увеличивается с каждым годом.

Избавляться от неверных шаблонов перевода следует, на наш взгляд, при помощи составления словаря, содержащего верный перевод слова или словосочетания, вызывающего появление ошибок, свойственных отдельному студенту или конкретной группе студентов. Составление англо-русского словаря терминов в разных отраслях науки неоднократно рассматривалось в научной литературе, в частности, в истории и политологии [4]. Самый эффективный вариант составления словаря выглядит следующим образом: во-первых, выбирается лексическая единица и изучаются образованные от нее слова, представляющие разные части речи; во-вторых, отрабатывается верное чтение данных единиц, поскольку ошибки в чтении напрямую сказываются на качестве перевода слова, в-третьих, отрабатывается применение слова в разнообразных контекстах с помощью упражнений на заполнение пропусков; последним этапом уточнения значения псевдоинтернационального слова является помещение его в рабочий словарь по английскому языку с целью дальнейшего запоминания.

Выбор лексической единицы и однокоренных слов происходит на основе изучаемого текста. Например, глагольная основа *to specify* (уточнять) является основой для лексических единиц, представляющих разные части речи. В словаре необходимо указывать части речи и сопровождать последние примерами использования лексической единицы в контексте. Единица *to specify* служит базой для сочетания *to specify a task* (уточнить задачу), имени прилагательного *specific* (особенный) - *specific ability* (отличительная способность) и имени существительного *specification* (уточнение) - *program specification* (описание процедуры). В русском значении слова «специальный» заложен смысл предназначенности для какой-либо области знаний, особенной цели, что не всегда применимо к переводу английской версии.

Отдельно следует отметить необходимость графы с транскрипцией или заменяющих ее вариантов, демонстрирующих чтение каждой конкретной единицы. К сожалению, русское прочтение слов, которые представляются студентам знакомым, препятствует верному чтению на английском языке. Подобные случаи чрезвычайно распространены в чтении гласных. В частности, существуют многочисленные неправильные варианты прочтения с искажениями буквы *u* в закрытом слоге (примерами могут выступать единицы *culture* (культура), *function* (должностные обязанности), *current* (нынешний). В чтении согласных также присутствуют своеобразные алгоритмы ошибок, связанные с русским произношением похожих слов. Следует отметить такие варианты как неверное прочтение буквы *g* в словах *logistics* (логистика), *technology* (техника), *metallurgy* (металлургия); буквы *t* в словах *motion* (движение), *nation* (страна), *station* (вокзал); *gn* в *to design* (проектировать), *to sign* (подписывать) (по аналогии с *magnitude* (величина); *ch* в *mechanical* (механический), *technical* (технический), *scheme* (план); букво-

сочетания *que* в *boutique* (маленький магазин), *technique* (методика), *unique* (уникальный) и т.д. Соответственно, все однокоренные слова искажаются при прочтении. Причиной появления подобных ошибок является незнание правил чтения английских слов, однако в группе, состоящей из 15-20 человек, выявить трудные аспекты чтения у каждого и исправить их представляется проблематичным. При составлении же словаря, базовое слово читается правильно (в этом могут помочь значительное количество Интернет-ресурсов и приложений, позволяющих прослушать набранное слово при условии его существования в английском языке).

Примером слова, требующего обязательного запоминания, является распространенная в экономической лексике единица *to produce*. В качестве глагола слово переводится как «делать, производить». Однокоренное имя существительное *product* представляет сложность в произнесении, поскольку ударение в единице смещается относительно глагола и падает на первый слог. Необходимо уточнить, что семантическое значение единицы отличается от «продукт», поскольку в русском языке под словом «продукт» подразумевается нечто съестное, соответственно, более уместно перевести данную единицу как «товар». От этой основы создано слово *producer*, означающее «производитель». Значение «продюсер» встречается исключительно в киноиндустрии, однако даже в титрах переводится как «режиссер». Слово *production* чаще всего не вызывает трудностей с переводом и зачастую верно переводится как «производство». Имя прилагательное *productive* имеет значение «производительный». Все слова данной группы легко объединить в запоминающуюся последовательность, причем ударение слова будет смещаться от слова *product* до слова *production*. Далее следует запоминание изученных лексических единиц посредством выполнения задания на заполнение пропусков. Например:

Fill in the gaps with the suitable words below and define parts of speech.

a) to produce b) product c) production d) producer e) productive

1. Canada has a very large ____ range. 2. The factory has had to slow down _____. 3. It is necessary for some countries ____ agricultural equipment. 4. Values of products can be imputed back to ____ factors. 5. The country is the world's leading oil _____.

Следствием выполнения подобного задания должно стать внесение единицы *to produce* в словарную статью словаря терминов, подлежащих обязательному запоминанию.

Владение языком на продвинутом уровне предполагает знание большего количества продуктивных глагольных основ, чем на элементарном уровне знаний, которому соответствует владение минимальным словарным запасом. Следовательно, количество слов, необходимых для запоминания студентами, начинающими изучать язык и студентами, продолжающими свое обучение, должно различаться. Необходимо выделить основные единицы, чаще всего глаголы, знание которых позволит студентам читать простые тексты на изучаемом языке. Выделенные лексические единицы

следует разделить на глаголы общего значения и глаголы специальные, которые относятся к изучаемым студентами дисциплинам, в частности, экономике.

Глаголы, подобные единицам *to confirm* (подтверждать), *to limit* (ограничивать), *to specify* (определять), представляют собой единицы общей лексики и позволяют перевести большое количество предложений при условии запоминания продуктивной основы. Перевод глаголов экономической направленности *to account* (считать), *to consume* (потреблять), *to fund* (финансировать), которые часто употребляются в экономических текстах и неверно истолковываются при переводе, также должен быть внесен в создаваемый словарь.

Слово *industry* (отрасль промышленности) и производные от него *industrial* (употребляемый для промышленных целей) и *industrialist* (руководитель промышленного предприятия) необходимы для понимания всех студентов без исключения, поскольку крайне часто употребляются в профильных текстах. Подобными единицами являются также *to consume* (потреблять), *to manufacture* (производить), *to retail* (продавать в розницу) которые должны быть внесены в словарь. Отдельно следует упомянуть псевдоинтернациональные слова, которые означают не только иное действие в русском языке, но и представляют собой слова иной части речи: *to date* (датировать), *to perform* (производить), *to regulate* (упорядочивать).

В целом, подобный словарь создается, ориентируясь на потребности каждой конкретной группы, с учетом как неправильно читаемых единиц, так и неверно переводимых. Выстраивание словарной статьи на основе глагола и производных от него слов, позволяет в конечном итоге сформировать у студентов навык узнавания лексической единицы в контексте и определения части речи, к которой принадлежит данная единица.

Необходимость создания подобного словаря с каждой группой обучающихся оправдана тем, что зачастую студенты пользуются полнотекстовыми сайтами перевода, которые предоставляют готовый текст перевода, без анализа используемых в нем лексических единиц. В словаре же подобный вариант перевода исключается, поскольку каждое слово выделяется в контексте, что автоматически позволяет избавиться от неверных значений.

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Международные отношения, 1975. - 240 с.

2. Кюреган А.Л., Милютина Е. А. Формирование навыков перевода псевдоинтернациональных слов в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов //Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки. - Самара, 2018. №1 (37). С. 94-99.

3. Милютина Е. А., Шихатова Е.Е. Перевод псевдоинтернациональных слов в текстах о приеме на работу//Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: 2018. №1 (79). С.343-345.

4. Шеина Е.С. Составление студентами терминологических словарей по специальности с использованием ИКТ. - Иностранные языки в контексте культуры.

Сборник статей по материалам VII международной научно-практической конференции «Иностранные языки и литературы в контексте культуры», посвященной 115-летию со дня рождения В. В. Вейдле (Пермь, Пермский университет, 23 апреля 2010 г.) / Пермский государственный университет. - Том. 1. Актуальные проблемы когнитивной лингвистики и лингводидактики. 2010. С. 197 - 201.

5. Словарь Мультитран [Электронный ресурс]: URL: <https://www.multitrans.ru/c/m.exe?a=1> (дата обращения: 10.09.2018).

COMPILING DICTIONARIES BY STUDENTS AS AN EFFECTIVE WAY TO MEMORIZE WORDS

© 2019 Pertsevaya Ekaterina Aleksandrovna

Candidate of Philology, Associate Professor

Samara State University of Economics

E-mail: kmilyutina@mail.ru

Key words: pseudo international words, errors, dictionary, dictionary article, task.

The article discusses the way of creating a dictionary of pseudo international words for the students of non-linguistic departments. The possible order of formation the dictionary article based on the most wide-spread mistakes is presented. Ways of remembering the correct reading and notion of the words are studied. An attempt is made to review the causes of the occurrence of incorrect grammatical and lexical variants.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕРВИСОВ WEB 2.0 В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2019 Пыркина Наталья Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Самарский государственный социально-педагогический университет

E-mail: laurachaika@mail.ru

Ключевые слова: мультимедийная лингвистическая среда, обучение иностранному языку, изучение иностранного языка, мультимедийные образовательные ресурсы, сервисы Web 2.0, конструкторы интерактивного видео.

Статья посвящена рассмотрению феномена мультимедийной языковой среды как фактора успешного овладения иностранным языком. Особое внимание уделяется преимуществам использования мультимедийных ресурсов как альтернативного метода организации учебной деятельности через активные способы действий. В статье рассматриваются популярные сервисы Web 2.0, которые эффективны в обучении иностранному языку, анализируются интерактивные образовательные ресурсы - конструкторы интерактивного видео.

Важной составляющей информационной образовательной среды сегодня являются электронные образовательные ресурсы (далее по тексту «ЭОР»), в том числе и на уроках иностранного языка. В настоящее время использование ЭОР в обучении иностранному языку - объективная необходимость, которую педагогам невозможно не учитывать при планировании учебного процесса как в школе, так и в вузе.

Несмотря на то, что искусственно созданная языковая среда (т.е. созданная с помощью ЭОР), не позволяет в полной мере формировать ряд коммуникативных умений и навыков (например, навыков фонетического чтения, создания собственных диалогических и монологических высказываний в устной форме и т.д.), необходимо признать, что такая искусственная среда в определенной мере сохраняет характеристики естественной, а потому обладает ценностью с точки зрения обучения иностранному языку. Смоделированное коммуникативное пространство способствует развитию лексико-грамматических умений и навыков обучаемых, а также, главным образом, рецептивных видов деятельности.

В помощь преподавателям сервисы Web 2.0, которые можно использовать как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе. Приведем обзор информационных ресурсов, на основе которых возможно моделирование англоговорящей языковой среды.

✓ **Блоги** (англ. blogs) преподавателей, позволяющие проводить мониторинг самостоятельной работы студентов, что особенно актуально в условиях увеличения количества часов, выделяемых на самостоятельную рабо-

ту студентов. Блог - это своеобразный дневник, доступный определенному кругу пользователей для чтения и оценивания содержащейся в блоге информации. Однако ведение блога требует временных затрат со стороны преподавателя.

✓ **Подкасты** (англ. podcasts) позволяют прослушивать, создавать и распространять аудио и видеоматериалы. В образовательном процессе по иностранному языку подкасты используются, в основном, как средство развития аудитивных навыков. Помимо этого текстовый материал подкастов можно использовать для развития диалогических и монологических навыков.

✓ **Интеллект-карты** помогают обучаемым создавать презентации и проекты, развивают их творческий и интеллектуальный потенциал, способствуют запоминанию больших объемов информации благодаря структурированию информации.

✓ **Телекоммуникационные проекты** позволяют организовать «живое» общение на иностранном языке между представителями разных языковых культур, мотивируют учащихся на овладение иноязычными коммуникативными навыками.

✓ **Сервисы Google** (www.google.com) позволяют не только вовлечь учащихся в учебный процесс как пользователей информации, но и как создателей учебных ресурсов. Сервисы Google открывают широкие возможности для создания творческих групп. Учащийся создает в Google свой аккаунт, устанавливает приложение Google-Disk и получает виртуальный раздел, в котором может хранить файлы со своими работами. Приложение позволяет создавать документы, презентации, таблицы, формы, рисунки, подключать большое количество различных приложений для работы с диаграммами, фотографиями, аудиофайлами, pdf-файлами и видеофайлами. Google-формы позволяют транслировать видеоуроки, а также вопросы для самоконтроля.

✓ **Сервис LearningApps** (<http://learningapps.org/>) - конструктор интерактивных заданий, предназначенный для создания интерактивных тренировочных упражнений по различным предметам, в том числе и по иностранному языку. Сервис позволяет не только воспользоваться готовыми заданиями, созданными другими пользователями, но и разрабатывать собственные задания разных типов с использованием предлагаемых шаблонов: викторины, дидактические игры, классификации, паззлы, сортировки, кроссворды, тесты, аудиоконтент, видеофрагменты и т.п. Учащимся, как правило, нравится разнообразие предлагаемых этим сервисом заданий по иностранному языку. Данный ресурс окажется полезным как на этапе введения языкового материала, так и этапах тренировки и закрепления.

При подготовке к урокам с использованием видеоресурсов учителя порой сталкиваются с проблемой выбора образовательного видеоконтента и формирования коллекции собственных видеоматериалов с учетом учебных целей и задач. На сегодняшний день наиболее распространенным

сервисом, предоставляющим услуги хостинга видеоматериалов по разным тематикам, является сервис YouTube (<http://www.youtube.com>) [2]. Пользователи данного сервиса могут просматривать в бесплатном доступе видеофрагменты, добавлять к ним комментарии, а также размещать собственные видеоуроки.

Среди сервисов, с помощью которых можно разработать собственный видеоконтент по иностранному языку или транслировать видеозаписи, можно отметить следующие.

Animoto - это простой в использовании онлайн-сервис, позволяющий создавать слайд-шоу из фотографий и видеофрагментов. Готовым видео можно поделиться в социальных сетях, выложить его на YouTube, отправить ссылку на видео.

Если необходимо не только перемещать видеофрагменты, но и обрезать их, добавлять спецэффекты, переходы и надписи, то стоит использовать более сложные программы, такие как **Windows Movie Maker** или **iMovie** (для iOS и Mac).

Powtoon - еще один сервис, позволяющий создавать анимированные видео и презентации. Вы создаете видео при помощи последовательности сцен. Можно выбрать один из существующих шаблонов или создать собственную презентацию, используя пустой шаблон. Затем добавляете в слайды объекты, изображения и текст. Можно использовать как собственные изображения, так и выбирать их из обширной библиотеки объектов и персонажей Powtoon. Многие из этих элементов анимированные. Базовые возможности сервиса доступны бесплатно, но выбор элементов сильно ограничен, поэтому пользоваться этим ресурсом бесплатно крайне неудобно.

WeVideo - это облачный сервис для редактирования и создания видео, который может использоваться как для индивидуальной, так и для совместной работы онлайн. Для создания видео загруженные на сервис материалы необходимо переместить на таймлайн и отредактировать: расположить в необходимом порядке, обрезать, добавить эффекты, переходы, музыку и визуальные эффекты. Готовое видео можно скачать на компьютер или экспортировать на YouTube, Vimeo, Dropbox или Google-Диск. WeVideo позволяет загружать файлы со многих облачных хранилищ, таких как DropBox, Google Drive и OneDrive. Для использования WeVideo необходимо скоростное Интернет-соединение, иначе загрузка файлов займет много времени. Еще одно существенное ограничение - это невозможность работать оффлайн.

Еще одним полезным сервисом для создания видеоуроков по иностранному языку является **сервис TED-Ed** (<http://ed.ted.com/>) - специализированный конструктор интерактивного видео, содержащий короткие фильмы, созданные учителями и мультипликаторами. Анимированные образовательные видеоуроки на английском языке длительностью от трех до восьми минут предназначены, в основном, для среднего звена школы. Ви-

деоматериалы для начальной и старшей школы представлены на данном сервисе в минимальном объеме. Каждое видео сопровождается проверочными тестами, открытыми вопросами и дополнительной информацией по изучаемой теме. С помощью сервиса можно создавать собственные видеуроки любой тематики, прикреплять к ним дополнительные материалы, учебные задания и вопросы, а также организовывать обсуждение видеоролика. Ссылкой на готовое видео можно делиться по электронной почте или в социальных сетях. С помощью единого меню сервиса учащиеся могут работать с видеоконтентом не только на уроке, но и просматривать видеороки дома в процессе подготовки домашнего задания, выполнять тренировочные упражнения и проверочные задания для самоконтроля. Учитель при этом имеет возможность анализировать ответы учащихся, выявлять проблемные зоны и учитывать их при составлении подобных заданий в будущем.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что использование дидактического потенциала сервисов Web 2.0 в обучении иностранному языку способствует активному восприятию учащимися культурно-языковой среды по аудио-визуальным каналам поступления информации. Таким образом, преимуществом электронных образовательных ресурсов является их информативность и наглядность. Смоделированная языковая среда оказывает положительное влияние в разной степени на все аспекты языка и виды деятельности, способствует произвольному запоминанию лексико-грамматических конструкций, активизации пассивного лексического и грамматического минимума, семантизации новой лексики, активизации изученных языковых явлений и речемыслительной деятельности в целом. Тем самым реализуется обучающая функция информационной образовательной среды, т.е. усвоение языкового материала и формирование языковых и речевых умений и навыков. Помимо этого, создание искусственной языковой среды на базе сервисов Web 2.0 реализует информационную, диагностирующую и мотивационную функции.

В заключение хотелось бы отметить, что использование в образовательном процессе обучающих возможностей сервисов Web 2.0 повышает эффективность обучения иностранному языку, главным образом, за счет произвольного восприятия аудио-визуальной информации. И хотя влияние искусственно созданной языковой среды уступает в интенсивности влиянию естественной среды, необходимо признать, что многие преимущества нахождения в естественной среде сегодня можно использовать не покидая своего культурно-языкового пространства, находясь перед монитором компьютера.

1. Брыксина О.Ф., Пономарева Е.А. Перевернутое обучение: размышления в ходе эксперимента // Химия в школе. - 2016.- № 5.- С. 6-15.

2. Валетко С.А. Использование видео на уроке иностранного языка. - МОУ СОШ № 77. - Пермь. - 2015. [Электронный ресурс]. - URL: <http://festival.1september.ru/articles/214052/>_(дата обращения: ноябрь 2018)

3. Mark McKinnon. Teaching technologies: teaching English using video. - [Электронный ресурс]. URL: <http://www.onestopenglish.com/> (дата обращения: ноябрь 2018).

4. Методические рекомендации по использованию видеоматериалов на уроках английского языка. - [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fiteducation.ru/fivoqs-18-3.html> (дата обращения: ноябрь 2018).

5. Сервисы для создания видео онлайн. Возможности использования видео в обучении. - [Электронный ресурс]. URL: <http://teachtech.ru/instrumenty-google/servisy-dlya-sozdaniya-video-onlajn-vozmozhnosti-ispolzovaniya-video-v-obuchenii.html> (дата обращения: ноябрь 2018).

6. Меркиш Н.Е. Мультимедийная культурно-языковая среда как фактор успешного овладения иностранным языком и иноязычной культурой. // Иностранные языки в школе. - 2015.- № 8.- С. 9-16

7. Гринвальд О.Н. Проблемы и перспективы преподавания иностранных языков в эпоху информационных технологий. // Иностранные языки в школе. - 2015.- № 5. - С. 2-6

DIDACTIC ASPECTS OF WEB 2.0 SERVICES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

© 2019 Pyrkina Natalia Alexandrovna

Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor
Samara State University of Social Sciences and Education
E-mail: laurachaika@mail.ru

Key words: multimedia linguistic environment, foreign language teaching, foreign language acquisition, multimedia resources in the field of education, Web 2.0 services, interactive video designers.

The paper describes multimedia linguistic environment as a factor of successful foreign language acquisition. Special attention is given to the advantages of multimedia resources as an alternative method of organizing the study process through active ways of learning. The article focuses on popular Web 2.0 services that can be efficient in teaching a foreign language. The most widely used interactive content and interactive video designers are analyzed.

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЧТЕНИЮ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ
НА ОСНОВЕ ДИСКУРСНОГО ПОДХОДА**

© 2019 Ситникова Татьяна Валерьевна

старший преподаватель

Белорусский государственный университет

E-mail: Sitnikova77@mail.ru

Ключевые слова: дискурсный подход, «дискурс-компетенция» профессионально ориентированный текст, умения, дискурс-категории.

В статье автор привлекает внимание к необходимости обучения чтению профессионально ориентированных текстов на основе дискурсного подхода. Основное внимание уделяется текстовой работе, которая способствует формированию дискурс-компетентной личности. Автор делится своим опытом построения такой программы обучения, описывает основные ее этапы.

Дискурсный подход активно работает на кафедре английского языка Белорусского государственного университета. Дискурсный подход, основными компонентами которого являются личностно ориентированный, профессионально ориентированный и компетентностный подходы с опорой на современное развитие дискурс-анализа. Дискурсный подход ориентирован на развитие интеллектуальных способностей студентов, формирование дискурс-компетенции в таком виде речевой деятельности как чтении [3].

В рамках данной статьи мы остановимся на нашем опыте обучения студентов естественных факультетов иноязычному чтению профессионально ориентированных текстов на основе дискурсного подхода.

Дискурсный подход рассматривает обучение чтению в контексте реального событийного (ситуативно определенного) пространства, единение слова и дела, формы и содержания, «контента» и контекста, а значит, привела к необходимости переключения от обучения порождению текстов к обучению порождению, а значит и пониманию дискурсов, в том числе профессионально ориентированных. Чтение здесь понимается нами как процесс нахождения (реконструкции) разнообразных дискурс категорий (категорий содержания), углубление в которые помогает найти и те категории, которые операционализируют уже найденные. Поскольку текст функционирует как в субъектной ситуации общения, так и в предметной (окружающая действительность, осмысленная (субъекты общения) и адаптированная коммуникантами), в тексте четко просматриваются два вида содержания: *предметно-ориентированное* и *субъектно-ориентированное* [2]. Чтение в рамках дискурсного подхода понимается нами и как процесс декодирования содержания, так и понимание широкого контекста обеих си-

туаций, и собственно содержания текста. В процессе обучения чтению мы сосредотачиваем внимание, таким образом, на навыках и умениях декодирования (реконструкции из текста) указанных видов содержания.

Обучение чтению на основе дискурсного подхода предполагает формирование навыков и развитие умений анализа оригинальных англоязычных текстов с учетом его референтного и короткого планов. Формирование навыков чтения есть формирование навыков управления коммуникативным процессом, понимание того, что необходимо сбалансировать предмет разговора и условия коммуникации, актуализировать те отношения между коммуникантами, которые оптимальны для обсуждения данного предмета разговора. Важным компонентом данного процесса является формирование дискурсной компетенции, являющаяся составной частью профессиональной компетентности и предполагающая умение применять совокупность знаний, навыков, а также способов деятельности, связанных с проведением дискурс-анализа, построением и ситуативным пониманием дискурсов как объектов реальной действительности в процессе осуществления профессиональной деятельности [1, с. 245].

Мы выделяем следующие этапы работы, которые составляют суть выделенного нами дискурсного подхода к обучению чтению: 1) подготовительный этап; 2) основной этап; 3) этап осмысления и создания новых стратегий чтения.

1) Цель подготовительного этапа - ознакомить студентов с основными категориями и приемами чтения. На данном этапе осуществляется работа с базовыми знаниями студентов с последующим их расширением и актуализацией. Подготовительный этап следует представить академическими текстами или отрывками из профессионально ориентированных текстов, содержащими значимую информацию для студентов как будущих специалистов. Тексты на данном этапе рекомендуются для ознакомительного чтения. Их цель - расширить общие и углубить специальные знания студента. После каждого такого текста следует ввести одну или две категории чтения и предложить упражнения, направленные на их реконструкцию. Затем предлагается выполнить один или два обучающих теста, способствующих более глубокому проникновению студента в содержание материала. На данном этапе мы используем четыре текста с последующими тестами.

Данный этап включает два шага: (а) конструирования; (б) тренировки.

(а) Цель шага конструирования заключается в том, чтобы ознакомить и дать возможность студентам осмыслить ключевые понятия и категории чтения и подготовить их к аналитической работе с текстом.

Шагу конструирования соответствует овладение следующими умениями: умение составлять дефиниции основных понятий; умение прогнозировать тематическую направленность текста по ключевым словам; умение использовать приемы абдуктивного мышления.

(б) Шаг тренировки ставит своей целью формирование и совершенствование навыков работы с информацией, ее поиском, правильной организацией и оформлением в соответствующие таблицы или ассоциограммы.

На данном шаге происходит овладение следующими умениями: использовать догадку в определении значения незнакомых слов по контексту; соотносить значение ключевых понятий с контекстом; устанавливать связи между ключевыми словами, понятиями; организовывать информацию в соответствии с параметрами таблиц и когнитивных карт.

Подготовительный этап заканчивается обобщающим тестом и рефлексией, целью которого является фиксация знаний студентов и установка на очередной познавательный этап.

2) На основном этапе осуществляется дальнейшее совершенствование умений, сформированных на подготовительном этапе. Обучение чтению осуществляется на основе реконструкции из текста предметно- и субъектно-ориентированного видов содержания.

Данный этап включает два шага: (а) сбор данных для последующей интерпретации; (б) интерпретация (элемент научного письма). Основной этап процесса чтения представлен текстовым материалом, в котором задаются параметры анализа содержания текста, обозначаются основные направления реконструкции его содержания, которые находят свое воплощение, как в процессе чтения, так и в исследовательской деятельности студента. Тесты данного этапа являются контрольно-обучающими, но в отличие от тестов подготовительного этапа в них включена часть ответов и предполагается, что студент выполнит задания по подобию предложенных. Цель тестов - сформировать у студента навык письменной фиксации собственных результатов. На данном шаге происходит овладение следующими умениями: умение свободно ориентироваться в тексте, устанавливать связи и отношения между отдельными компонентами; умение интерпретировать темы, зарегистрированные в таблице, с позиции их значимости (ключевые, развивающие, сопутствующие, вспомогательные темы), а также с позиций абстрактного и фактуального, используя элементы линейного измерения организации информации; интерпретировать темы, зарегистрированные в когнитивных картах; умение построчно комментировать ключевую лексику, зарегистрированной в таблице; умение полно и глубоко понимать не только основное содержание текста, но и его детали.

3) Этап осмысления и создания новых стратегий чтения позволяет подняться над полученными результатами, чтобы увидеть их в целостности осознать топик (сквозная, глобальная тема материала) и фокус (то, на чем материал фокусирует внимание, ради чего он включен в общение, во взаимодействие «автор-читатель»). Это этап синтеза и построения новых гипотез: бесконечный познавательный процесс погружения в аналитическую практику. Данному этапу соответствует (а) шаг сопоставления и оценки данных в целом (научное письмо). Его цель сконцентрировать внимание студентов на процессе синтезирования всех предыдущих шагов, научить

студентов сводить результаты анализа воедино, осуществлять самоконтроль и подводить итоги того, что они узнали в процессе чтения. Данному шагу соответствует овладение следующими умениями: - умение синтезировать информацию, полученную в результате анализа; - умение дать оценку прочитанному материалу; - умение соотнести извлеченную из текста информацию с имеющимися знаниями студентов и их собственным опытом по данной проблеме.

Таким образом, при рассмотрении вопроса о многокомпонентности содержания обучения чтению на основе дискурсного подхода было выявлено, что целью обучения является поэтапное овладение навыками и умениями. Сгруппированные навыки и умения представлены поаспектно и легли в основу разработанного комплекса упражнений, а также учебного пособия по обучению чтению на основе дискурсного подхода [4].

1. Видишева С.К. Формирование профессиональной дискурс-компетенции будущих специалистов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе, БНТУ, 2018. - 246 с.

2. Методология исследований политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. Вып. 1 / Под общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. Мн., 1998. - 283 с.

3. Ситникова Т.В. Дискурсный подход как основа для реструктуризации процесса языкового образования в современных университетах. Минск, БГУ, 2015. С. 66-68.

4. Ситникова, Т.В. Интервью в англоязычных СМИ: Учимся читать и анализировать = Interview in Mass Media: Learn to read and analyse: учеб. пособие / Т.В. Ситникова. - Минск : изд. центр БГУ, 2008. - 125с.

METHODOLOGY OF TEACHING STUDENTS TO READ PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXTS BASING ON DISCOURSE APPROACH

© 2019 Sitnikova Tatyana Valerievna
Senior Teacher
Belarusian State University
E-mail: Sitnikova77@mail.ru

Key words: Discourse approach, «the discourse-competence», professionally-oriented text, skills, discourse-categories.

In the article the author focuses on the need for teaching of reading professionally-oriented texts basing on discourse approach. Text work is regarded as a way to develop a discourse-competent person. The author also shares her practical tips in making the programme to achieve such a goal as well as dwells on its main components.

К ВОПРОСУ ОБ ЭКСПЛИЦИДНОМ И ИМПЛИЦИДНОМ НАУЧЕНИИ В УСВОЕНИИ КОНТЕКСТНЫХ ЗНАКОВЫХ СИСТЕМ

© 2019 Сухова Лариса Владимировна

доктор педагогических наук, профессор

Самарский государственный экономический университет

E-mail: larisa-v-sukhova@yandex.ru

Ключевые слова: язык, культура, контекстная знаковая система, эксплицитное и имплицитное научение.

В статье приводится краткий обзор исследований, посвящённых различным аспектам эксплицитного и имплицитного научения и возможности применения имплицитного научения в процессе обучения языку.

Естественный язык общения является важным элементом культуры, синергично эволюционирующим вместе с ней. Естественный язык общения может быть представлен как знаковая система, а культура носителей языка как контекст, влияющий на развитие этой знаковой системы. В связи с этим мы вводим понятие «контекстная знаковая система», позволяющее дифференцировать знаковые системы, генетически связанные с культурой (например, естественные языки общения) от знаковых систем, не зависящих от культурного контекста (например, знаково-символьные системы естественно-научных дисциплин). В исследованиях показано, что усвоение языка общения до уровня носителя невозможно без усвоения элементов культуры, в контексте которой существует и эволюционирует язык. Показано также, что важную роль в усвоении языка его носителями играют имплицитные процессы научения. Мы предполагаем, что культура (контекст) содержит неэксплицируемые элементы языка, которые усваиваются имплицитно. Образовательные системы, основанные на различных педагогических теориях (поэтапного формирования умственных действий; программированное научение; личностно-ориентированная дидактика и др.), практически не учитывают процессов имплицитного научения, не ясно, какое содержание культуры усваивается имплицитно, а какое эксплицитно. Когнитивные процессы имплицитного научения продолжают быть недостаточно изученными. Для исследования соотношения и взаимовлияния эксплицитного и имплицитного научения в освоении контекстных знаковых систем целесообразно провести серию педагогических и психологических экспериментов. Опираясь на существующие подходы к исследованию имплицитных и эксплицитных процессов в когнитивной деятельности сознания, необходимо разработать экспериментальные процедуры, фиксирующие соотношение и взаимовлияние имплицитных и эксплицитных когнитивных процессов, после чего воспроизвести их в условиях языковой

парасреды, моделирующей культурный контекст с помощью современных цифровых средств. Краткий обзор существующих подходов представлен ниже.

Корпус публикаций, посвящённых различным аспектам имплицитного научения, весьма обширен, однако, продолжает оставаться не выясненным генетический, онтологический, гносеологический и функциональный аспекты имплицитного знания. Основная полемика фокусируется на двух проблемах: существуют ли какие-либо уровни осознанности, или речь идет о дихотомии «осознаваемое - неосознаваемое».

Что касается лингвистического образования, вопрос параллельного существования, а также взаимодействия эксплицитного и имплицитного научения, стал предметом изучения лингвистов и специалистов по когнитивной психологии в 1960-х годах. Несмотря на большой объем литературы по данной теме, аспектам разграничения области действия эксплицитного и имплицитного научения, их взаимного влияния и возможности применения имплицитного научения в процессе обучения языку была уделена небольшая доля исследований.

Первоначальные разногласия в научной среде в данном направлении исследования касались самой возможности существования двух отдельных систем научения. Они были заложены в 1970-80 годах и развиты в современных работах по вопросам концептуального научения в когнитивной психологии [Bruner, Goodnow, Austin, 1967; Ashby, Maddox, 2005; Newell, Dunn, Kalish, 2011; Lewandowsky, 2011], а также научными изысканиями в области психолингвистики касательно процесса обучения иностранному языку [Carroll, 1981; Pinker, Prince, 1988; Ullman, 2004]. Основанием и подкреплением для подобного рода дифференциации процессов научения стало различие между декларативной и процедурной памятью человека. Психиатрические исследования данного вопроса начались еще в 1930-х годах, но приобрели большую значимость в междисциплинарных работах последних 10 лет в связи с возникновением перспективы практического приложения имплицитных методов научения [Kaufman, DeYoung, Gray, Jimenez, Brown, Mackintosh, 2010; Ettliger, Margulis, Wong, 2011].

Главным типологическим затруднением в процессе исследования возможностей процедурной памяти для обучения иностранному языку является дихотомия в определении имплицитных и эксплицитных методов научения по критериям психолингвистики и когнитивной психологии. В современной литературе и периодике исследователи выделяют *ruled-based learning* (научение на основе усвоения правил) и *cue-based learning* (научение на основе сигналов, усваиваемых произвольно). *Ruled-based learning* в психолингвистике соответствует имплицитной методологии научения, в когнитивной психологии - эксплицитной методологии [Ellis, 1994].

В связи с этим, в лингвистической литературе выделяются две процессуальные стороны обучения языку - запоминание слов и словоформ (осу-

ществляется эксплицитно посредством декларативной памяти) и научение тому, как слова сочетаются и совместно функционируют, которое осуществляется имплицитно посредством процедурной памяти [Pinker, Prince, 1988; Ellis, 1994; DeKeyser, 2008]. В концептуальном научении «правило» понимается как метод категоризации, выражаемый эксплицитно с определенной степенью абстракции и генерализации. Однако в языке «правила» могут функционировать имплицитно - в этом и состоит основная сложность и главное типологическое различие [Newell, Dunn, Kalish, 2011].

Рассматривая основные направления экспериментов по имплицитному научению и созданных на их основе методов обучения знаковым системам, необходимо отметить предположение, высказанным Ноамом Хомски, о том, что преобладавший в первой половине XX века подход к обучению языку посредством метода проб и ошибок является несостоятельным. Помимо произвольно усваиваемых связей между элементами языка, человек, осваивающий знаковую систему, способен неосознанно распознавать и учитывать неформализованные алгоритмы символьных последовательностей. Подобный тезис породил целый ряд направлений в области изучения процессов имплицитного научения. Одними из первых стали эксперименты Ребера, сформировавшие парадигму «научения искусственной грамматике» - Artificial grammar learning [Reber, 1993; Cleeremans, Destrebecqz, Boyer, 1998]. Далее возникли такие направления исследования имплицитного научения знаковым системам, как «научение последовательности» - Sequence learning [Dienes, Berry, 1997], «управление динамическими системами» - Dynamic system control [Cleeremans, Destrebecqz, Boyer, 1998]. Помимо вышеперечисленных, необходимо отметить такое лингвистическое направление в имплицитном научении, как Phonotactic learning, исследования фонотактических ограничений и их влияния на процесс имплицитного научения [Moreton, Pater, Pertsova, 2014; Sanders, Pater, Moore-Cantwell, Staubs, Zobel, 2014; Moore-Cantwell, Sanders, 2014].

Кроме того, следует отдельно отметить научные изыскания, посвященные применимости имплицитного научения в образовании, а также комбинированию и ограничениям имплицитных методов обучения языку и возможностям их экспликации [Ellis, Loewen, Elder, Reinders, Erlam, Philp, 2009; Rebuschat, 2015]. В целом можно констатировать, что отдельные направления эксплицитного и имплицитного научения в современном научном сообществе изучены достаточно подробно, однако комплексное исследование в области эксплицитного и имплицитного научения в освоении знаковых систем еще не проводилось и является актуальным.

1. Ashby, F. G. and W. T. Maddox (2005). Human category learning. *Annual Review of Psychology* 56, 149-178.

2. Bruner, J., Goodnow, J. J., & Austin, G. A. (1967). *A study of thinking*. New York: Science Editions.

3. Carroll, John B. 1981. Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K. C. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 83-118). Rowley, MA: Newbury House.
4. Cleeremans, A.; Destrebecqz, A.; Boyer, M. (1998). "Implicit learning: News from the front". *Trends in Cognitive Sciences*. 2 (10): 406-416. doi:10.1016/S1364-6613(98)01232-7. PMID 21227256.
5. DeKeyser, R. (2008). *Implicit and Explicit Learning*, in *The Handbook of Second Language Acquisition* (eds C. J. Doughty and M. H. Long). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. pp. Chapter 11.
6. Dienes, Z. N.; Berry, D. (1997). "Implicit learning: Below the subjective threshold". *Psychonomic Bulletin & Review*. 4: 3-23. doi:10.3758/BF03210769.
7. Ellis, N. C. (1994). Implicit and explicit processes in language acquisition: An introduction. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 1-32). San Diego, CA: Academic Press.
8. Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Reinders, H., Erlam, R., Philp, J. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. *Multilingual Matters*, 2009. 408 p.
9. Ettliger M., Margulis E.H. and Wong P.C. (2011) *Implicit memory in music and language*. *Front. Psychology* 2:211.
10. *Implicit and explicit learning of languages*, edited by Patrick Rebuschat (University of Lancaster). Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, [2015]. 489 p.
11. Kaufman, S.B., DeYoung, C.G., Gray, J.R., Jimenez, L., Brown, J.B., & Mackintosh, N. (2010). Implicit learning as an ability, *Cognition*, 116, 321-340.
12. Lewandowsky, S. (2011). Working memory capacity and categorization: Individual differences and models. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37, 720-738. doi:10.1037/a0022639
13. Moore-Cantwell, C., Sanders, L. 2014. Two types of implicit knowledge of probabilistic phonotactics. Poster presented at the 22nd Manchester Phonology Meeting, and LabPhon 14.
14. Moreton, E., Pater, J. and Pertsova, K. 2014. Phonological concept learning. Ms, University of North Carolina and University of Massachusetts Amherst. Resubmitted to *Cognitive Science* August 2014.
15. Newell, B.R., Dunn, J.C., & Kalish, M. (2011). Systems of category learning: Fact or fantasy? In B.H. Ross (Ed) *The Psychology of Learning & Motivation* Vol 54., 167-215 PDF
16. Pinker, S., Prince, A. (1988) On language and connectionism: Analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition. *Cognition*, 28, 73-193. Reprinted in S. Pinker & J. Mehler (Eds.) (1988) *Connections and symbols*. Cambridge, MA: MIT Press.
17. Reber, A.S. *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious* // New York: Oxford University Press. - 1993.
18. Sanders, L., J. Pater, C. Moore-Cantwell, R. Staubs and B. Zobel. 2014. *Adults Quickly Acquire Phonological Rules from Artificial Languages*. Ms., UMass Amherst.
19. Ullman, M. T. (2004). Contributions of neural memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, 92(1-2). 231-270.

EXPLICIT AND IMPLICIT LEARNING IN CONTEXT SIGN SYSTEMS ACQUISITION: A SURVEY OF SCIENTIFIC RESEARCH

© 2019 Sukhova Larisa Vladimirovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Samara State University of Economics
E-mail: larisa-v-sukhova@yandex.ru

Key words: language, culture, context sign system, explicit and implicit learning.

The article is a brief survey of scientific research dealing with various aspects of explicit and implicit learning in context sign systems acquisition, as well as implicit learning possible application in teaching languages.

ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПОЗИЦИЙ БИЛИНГВИЗМА

© 2019 Цветкова Татьяна Константиновна

кандидат психологических наук, доцент

Московский государственный лингвистический университет

E-mail: tsvet6344@gmail.com

Ключевые слова: порождение речи, Образ языка, Блок внутренних перекодировок, обучение иностранному языку, перекодирование.

Первичной формой билингвизма, который формируется в условиях изучения иностранного языка при полном доминировании родного, является субординативный билингвизм. Он характеризуется формированием «интеръязыка», представления обучающегося об иностранном языке, в котором этот язык уподоблен родному. Значит, первой задачей обучения иностранному языку является минимизация объема интеръязыка в сознании обучающегося. Это достигается решением задачи формирования у обучающегося второго речевого механизма, ответственного за порождение речи на иностранном языке. Задачи обучения иностранному языку дифференцируются относительно каждого из блоков этого механизма. Формирование Образа иностранного языка осуществляется с помощью специально организованного курса грамматики на базе лингводидактического описания, которое представляет иностранный язык с точки зрения закономерностей порождения высказывания на этом языке и в противопоставлении соответствующим закономерностям родного языка. Усвоение речепорождающих структур иностранного языка и формирование Блока внутренних перекодировок может быть достигнуто посредством действия перекодирования содержания с родного языка на иностранный.

Общим местом является утверждение, что изучение иностранного языка представляет собой процесс формирования билингвизма. Однако, безоговорочно принимая это утверждение, лингводидактика не предпринимает попыток исследовать закономерности этого процесса и особенности разных этапов формирования билингвизма и их влияние на закономерности усвоения иностранного языка.

Овладение вторым языком может формироваться в разных ситуациях.

Например, ребенок может родиться в сообществе, где говорят сразу на двух языках. Эти языки используются и в семье, и за ее пределами. Тогда с самого начала ребенок развивается как билингв, то есть начинает говорить сразу на двух языках. Такой билингвизм называется **естественным**, потому что формируется сам собой.

Другая ситуация формирования билингвизма возникает, например, когда человек переезжает на постоянное место жительства в страну, где не говорят на его родном языке, и вынужден осваивать новый язык. Здесь, в отличие от первой ситуации, человек изучает **второй язык на основе своего родного языка**.

В ситуации переезда в другую страну билингвизм может формироваться **естественно**, если человек не изучает второй язык сознательно, а

просто имитирует то, что слышит. Но он может формироваться и **искусственно**, если человек проходит обучение.

Наконец, в третьей ситуации человек изучает второй язык в стране, где этот язык не является языком общения. Здесь также **второй язык изучается на основе родного**, но человек не может общаться на изучаемом языке за пределами классной комнаты, где он этот язык изучает.

В третьей ситуации возможен только **искусственный** билингвизм, потому что без обучения язык выучить невозможно. В этой ситуации говорят об изучении **иностранного** языка, потому что он не используется как язык общения в той стране, где человек живет.

Иностранный язык усваивается на базе сформированного механизма владения родным языком и в условиях полного доминирования родного языка во всех сферах общения. Последнее определяет и закономерности усвоения иностранного языка, и особенности формирующегося билингвизма, и предъявляет специфические требования к содержанию и организации обучения.

Первичной формой билингвизма в условиях полного доминирования родного языка во всех сферах общения является субординативный билингвизм [7]. Осмысливая информацию об иностранном языке, обучающийся связывает элементы иностранного языка с похожими на них элементами родного языка, тем самым искажая иностранный язык и уподобляя его родному. В его сознании формируется «интеръязык», то есть представление об изучаемом языке как подобном родному.

Изучая иностранный язык, каждый человек желает научиться выражать с помощью этого языка собственные мысли. Содержание этих мыслей представляется ему на родном языке. Это объективный процесс, отменить или проигнорировать который невозможно. Родной язык является единственным средством, с помощью которого человек понимает и порождает иноязычные высказывания. Соответственно, порождение иноязычной речи начинается с перевода ее содержания с родного языка на изучаемый иностранный во внутренней речи. В отсутствие специально организованного обучения результатом такого перевода чаще всего являются кальки с родного языка.

В силу доминирования родного языка в индивидуальной картине мира субъекта элементы интеръязыка всегда присутствуют в сознании изучающего иностранный язык на любом этапе обучения, это явление объективное. Однако необходимым образом построенное обучение способно значительно сократить объем интеръязыка в сознании обучающегося.

Как показывают наши исследования [7], порождение и восприятие речи на любом языке обеспечивается работой психологического механизма владения языком, который включает три основных компонента, или блока.

Первый блок - это образ языка, представляющий собой рабочую модель языка. Этот блок содержит особым образом организованные пред-

ставления субъекта о единицах и правилах языка, а также о правилах перекодирования внутренней программы высказывания в линейную форму, характерную для внешней речи. Третий блок - это блок реализации, то есть непосредственно производства и восприятия речи.

Но в сознании индивида представление о языке имеет вид трехмерной пространственной структуры, а реализуется в речи он в виде линейных структур. Для превращения пространственных структур в линейные необходим промежуточный блок - блок внутренних перекодировок (внутренней речи), обеспечивающих эту трансформацию.

В основе способности правильно строить высказывания на иностранном языке лежит правильное представление субъекта о системе этого языка в отличие от системы родного языка. Значит, первая задача обучения - это формирование адекватного образа иностранного языка в сознании обучающегося. Система языка наиболее полно представлена в его грамматике и синтаксисе [3]. Поэтому стержнем обучения должен быть курс грамматики, но не в традиционном его понимании.

В процессе изучения иностранного языка обучающийся устанавливает связи между родным и изучаемым языками. Как правило, эти связи основываются на чертах сходства между языками. Однако формирование адекватного образа иностранного языка возможно только на основе противопоставления языков, выявления различий, а не сходств. Причем уровень этого противопоставления должен быть таковым, чтобы сразу обратить внимание обучающего на системные различия в способах выражения мыслей. Иностранный язык должен представляться как система значимых форм и правил их комбинирования в рамках единиц более высокого уровня, с помощью которых можно формулировать собственные мысли на этом языке.

Итак, решение задачи формирования адекватного образа изучаемого языка достигается с помощью особым образом построенного курса грамматики, направленного на усвоение обучающимися иноязычных языковых категорий и речепорождающих структур в противопоставлении соответствующим категориям и структурам родного языка. Необходимо специально оговориться, что закономерности иностранного языка должны объясняться на родном языке. Родной язык - главный инструмент не только общения, но и познания, только с его помощью можно провести дифференциацию между двумя языками и объяснить обучающимся закономерности передачи их «русскоязычных мыслей» средствами изучаемого языка.

Второй основной задачей обучения иностранному языку на начальном этапе является научить учащихся передавать средствами иностранного языка содержание своих русскоязычных высказываний. Основным учебным действием, которое необходимо освоить учащимся, является действие перекодирования содержания высказывания с родного языка на иностранный, что включает целый ряд операций. Как показывают исследования, при порождении речи первой формируется синтаксическая структу-

ра высказывания, которая затем заполняется лексемами. Соответственно, первой операцией перекодирования является замена синтаксической рамки с русскоязычной на иноязычную, за которой следуют операции определения форм членов предложения и затем операция подбора лексем.

Усвоение иноязычных способов формулирования мысли осуществляется во всех видах речевой деятельности. При этом богатейшие возможности для формирования действия перекодирования предоставляет письмо. В этом виде речевой деятельности у обучающегося есть время и возможность полностью сформулировать свои мысли на родном языке, а затем сознательно оформить их на изучаемом языке. Исходное высказывание на родном языке выполняет функцию замысла, а оформление продукта в письменной форме дает возможность последующей коррекции преподавателем и самокоррекции. С помощью письма обучающийся получает возможность анализировать и оценивать промежуточные результаты своего учения.

При таком построении обучения иностранному языку обеспечивается эффективное формирование второго блока владения языком - блока внутренней речи. Как отмечается в психологической литературе, уровень владения иностранным языком определяется степенью развития внутренней речи на этом языке [2]. Сначала процесс передачи иноязычными средствами мыслей, выраженных средствами родного языка, экстерниоризован и полностью развернут. Обучающиеся переводят на изучаемый язык содержание своих мыслей в процессе внутреннего проговаривания или в письменной форме. По мере освоения речепорождающих структур иностранного языка этот внутренний перевод обобщается, автоматизируется и приобретает все более свернутый характер благодаря тому, что обучающиеся овладевают действием перекодирования содержания высказывания с родного языка на иностранный. Этому способствует целый ряд специальных упражнений. Результатом автоматизации и свертывания действия внутреннего перевода является способность субъекта строить свои иноязычные высказывания уже по одному намерению сказать что-то на родном языке.

Таким образом, задачи обучения иностранному языку на начальном этапе определяются особенностями субординативного билингвизма. С целью формирования у обучающихся адекватного образа изучаемого языка необходимо лингводидактическое описание иностранного языка, которое не может совпадать с лингвистическим. Лингводидактическое описание представляет иностранный язык с точки зрения закономерностей порождения высказывания на этом языке и в противопоставлении соответствующим закономерностям родного языка. Далее необходима такая организации обучения, которая обеспечивала бы усвоение речепорождающих структур иностранного языка, а не просто его элементов. Последнее может быть достигнуто посредством действия перекодирования содержания с родного языка на иностранный. Действие перекодирования включает

определенный набор операций, в результате интериоризации которых закладываются основы иноязычной внутренней речи.

1. Ахутина Т.В. Порождение речи. - М.: МГУ, 1989. - 215с.
2. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. - Минск: Выш.школа, 1974. - 335с.
3. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. - Москва-Воронеж: Инт-практ.психологии, 1998. - 480с.
4. Горелов И.Н., Седых К.Ф. Основы психолингвистики. - М.: Лабиринт, 1998. - 256с.
5. Котик Б.С. Межполушарное взаимодействие у человека. - Ростов-на-Дону: Изд-во Рост.ун-та, 1992. - 173с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М.: Смысл, 1999. - 287с.
7. Цветкова Т.К. Развитие билингвизма в процессе изучения иностранного языка. - М.: Спутник+, 2013. - 153 с.

OBJECTIVES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING FROM THE STANDPOINT OF BILINGUALISM

© 2019 Tsvetkova Tatyana Konstantinovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Moscow State University of Linguistics

E-mail: tsvet6344@gmail.com

Key words: speech generation, Image of Language, Block of Inner Speech Transcoding, foreign language teaching, transcoding.

The primary form of bilingualism which is developed while learning a foreign language in a native language environment is subordinative bilingualism which is characterized by formation of 'interlanguage', a student's notion of what the foreign language is like, which is modeled on the mother tongue. Everything a student learns about a foreign language is interpreted within the context of the mother tongue. Everything a student wishes to say in a foreign language is literally translated from the mother tongue. Thus the primary objective of foreign language teaching is minimizing the amount of interlanguage in the student's mind.

Foreign language teaching must lead to formation of a new speech mechanism responsible for generation of speech in the foreign language. Objectives of teaching a foreign language must be differentiated with respect to each block of the mechanism. Formation of the Image of Language is achieved by means of a specially organized course of grammar and syntax providing a categorial description of the language system and accentuating differences between the languages and the pictures of the world they present. The Block of Inner Speech Transcoding is formed with the help of transcoding which aims to teach students to express correctly in the foreign language the content of the thoughts which they have formulated in the mother tongue.

КОМПОНЕНТЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

© 2019 Шинкевич Анастасия Игоревна

преподаватель

Белорусский государственный университет

E-mail: neisecond@mail.ru

Ключевые слова: дискурс, компетенция, лингвистические знания, экстралингвистические знания, дискурсивные знания, термин, научно-технический дискурс.

В настоящей работе предпринята попытка определить компоненты иноязычной дискурсивной компетенции студентов технического вуза. Проанализированы лексические, стилистические и композиционные особенности англоязычного научно-технического дискурса, определены лингвистические, экстралингвистические и дискурсивные знания и умения иноязычной дискурсивной компетенции студентов технического вуза.

В условиях современной глобализации и активного сотрудничества Республики Беларусь со многими зарубежными странами, владение иностранным языком становится для будущего специалиста в области инженерии, техники и технологии таким же важным, как и его профессиональные компетенции. Иностранный язык позволяет выпускникам технических вузов принимать активное участие в различных интернациональных проектах и достойно представлять Республику Беларусь на международной арене.

Владение иностранным языком предполагает сформированность иноязычной коммуникативной компетенции. Дискурсивная (речевая) компетенция является одной из ее составляющих, наряду с языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенциями. Дискурсивная компетенция понимается как способность и готовность создавать различные типы устного или письменного дискурса, с учетом правил их построения, соответствующих определенному типу дискурсивного изложения, а также осуществлять свое речевое поведение в соответствии с нормами изучаемого языка, социокультурными знаниями и экстралингвистическими факторами коммуникативной ситуации.

Исследователи (О. Ю. Афанасьева, И. А. Евстигнеева, О. В. Луцинская, Е. В. Савич, Н. С. Швайкина и др.) включают в состав иноязычной дискурсивной компетенции лингвистические, экстралингвистические и дискурсивные знания и умения.

К лингвистическим знаниям относят знания о лексике, морфологии, синтаксисе изучаемого языка; языке как системе; языковых средствах и их смысловых функциях; речевых средствах, служащих для вербализации определенных языковых ролей в соответствии с ситуацией общения; спо-

сособ формирования и формулирования мыслей с помощью иностранного языка.

Экстралингвистические знания включают в себя знания о предмете общения; участниках общения; их коммуникативных целях, пространственно-временных характеристиках явления и других событий, имеющих отношение к предъявляемой информации; сферах и ситуациях общения; культуре страны изучаемого языка, социокультурные и страноведческие знания.

К *дискурсивным* относят знания различных типов и жанров дискурса; функциональных стилей, соответствующих сфере общения; схем построения дискурсивного высказывания, соответствующих его функциональному стилю; композиционных, речевых, структурных и жанровых форм определенного типа дискурсивного высказывания; функций дискурса и коммуникативных интенций, которые можно передать с их помощью.

Иноязычная дискурсивная компетенция предполагает сформированность у обучающихся следующих *умений*:

- ✓ планировать речевое взаимодействие в соответствии с целью коммуникации;

- ✓ выбирать тип дискурса, соответствующий коммуникативной цели говорящего;

- ✓ определять концептуальную схему будущего дискурсивного сообщения;

- ✓ отбирать, планировать и организовывать информацию с учетом дискурс-категорий;

- ✓ выбирать языковые средства для оформления дискурсивного высказывания с учетом особенностей его жанра, обеспечивая целостность и связность;

- ✓ строить дискурсивное высказывание с учетом его композиционных и стилистических особенностей, в соответствии с языковыми средствами, соответствующими его жанру;

- ✓ грамотно использовать средства когезии и когерентности;

- ✓ продуцировать дискурсы с учетом экстралингвистических особенностей ситуации общения, ролей участников коммуникации и способов взаимодействия коммуникантов;

- ✓ обеспечивать реализацию коммуникативной цели говорящего;

- ✓ понимать и интерпретировать дискурс, опираясь на знание ситуации, коммуникативной цели говорящего, а также на фоновые знания о стране и народе - носителе языка;

- ✓ -понимать и интерпретировать дискурс в соответствии с его лексическими, грамматическими, синтаксическими нормами;

- ✓ обеспечить уместность своего речевого и неречевого поведения, опираясь на фоновые знания о культуре, обычаях и традициях страны изучаемого языка. [1, 3, 5, 6, 9]

Англоязычный научно-технический дискурс имеет свои особенности. Исследователи (И. Г. Бочарова, К. М. Жампейис, М. А. Терпак, Ж. Г. Шайхызода и др.) выделяют следующие черты англоязычного научно-технического дискурса: лексические, стилистические и структурные.

Лексические особенности иноязычного научно-технического дискурса можно разделить на особенности употребления специальной терминологии; особенности употребления самостоятельных и служебных частей речи.

К особенностям употребления специальной терминологии можно отнести широкое использование научно-технической терминологии и специальной лексики; соответствие термина одному конкретному явлению или понятию в определенной отрасли профессиональной деятельности.

Особенности употребления самостоятельных частей речи заключаются в номинализации описания процессов действия; замене наречий предложно-именными сочетаниями; широком использовании усилительных наречий, отглагольных прилагательных с предлогами; переходных глаголов в непереходной форме с пассивным значением, глаголов настоящего времени, а также таких глаголов как *effect, assure, perform, provide, give, involve, obtain, entail, imply, result in, lead to, to be ascribed to, to be attributed to*, значение которых полностью зависит от существительных, с которыми данные глаголы употребляются.

Употребление служебных частей речи в научно-техническом иноязычном дискурсе имеет такие особенности как использование местоимений *they* и *one* без указания на исполнителя действия; широкое использование конструкций с предлогом *of*; обилие выражений с личными местоимениями, которые подразумевают безличность; частое использование определенного артикля; замена *do not* на составное сказуемое, которому предшествует отрицание *not*.

Стилистические особенности проявляются в определенных качественных характеристиках, присущих иноязычному научно-техническому дискурсу, его целевой направленности, синтаксических особенностях и особенностях использования стилистических приемов.

К качественным характеристикам, присущим иноязычному научно-техническому дискурсу, относят точность и логичность дискурсивного изложения, его сжатость и лаконичность; отсутствие эмоционально-окрашенных слов, его информативность и содержательность.

По своей целевой направленности иноязычный научно-технический дискурс характеризуется ориентацией на письменную разновидность языка; адресата, обладающего определенными знаниями касательно области общения. Основной целью научно-технического дискурса является передача информации.

Синтаксические особенности иноязычного научно-технического дискурса проявляются в сложности синтаксических построений; широком использовании синтаксических и штампов и речевых клише; словосочетаний, ядром которого служит существительное; простых предложений; эллиптиче-

ских конструкций; предложений с составным сказуемым, состоящим из глагола связки и именной части; пассивных конструкций простого настоящего времени, а также использовании вопросительных предложений в качестве риторических вопросов, чаще всего - в начале высказывания.

К стилистическим приемам, наиболее распространенным в иноязычном научно-техническом дискурсе, мы можем отнести метафоры, фразеологизмы и полутерминологические штампы; выражения, обозначающие количественную экспрессивность.

Композиционные особенности английского научно-технического дискурса проявляются в его структурных особенностях, а также в особенностях его когерентности и когезии.

Структурные особенности иноязычного научно-технического дискурса проявляются в четкой структуре дискурсивного высказывания и наличия устного / письменного дискурсивного высказывания трех основных частей: введения, основной части и выводов.

Когерентность (логическая и смысловая связность) иноязычного научно-технического дискурса проявляется в соответствии каждой структурной части устного / письменного дискурсивного высказывания своей функции (введение - знакомит с проблемой, основная часть раскрывает проблему, а в выводах - подводиться итог); его смысловом единстве; наличии в письменном дискурсе «смысловых вложений», или «гиперссылок», когда каждое из представленных во введении положений раскрывается в определенном абзаце текста, который в свою очередь, содержит ряд дополнительных идей, раскрываемых отдельно.

Когезия (грамматическая и семантическая связность) проявляется в широком использовании средств логической связи, а также в организации языкового материала определенным образом, который служит последовательному и систематическому изложению фактов.[2, 4, 7, 8]

Таким образом, исходя из специфических черт иноязычного научно-технического дискурса, мы можем определить следующие компоненты иноязычной дискурсивной компетенции студентов технического вуза: лингвистические, экстралингвистические и дискурсивные знания и умения.

К лингвистическим знаниям мы отнесем знания о:

- ✓ понятийно-терминологическом аппарате специальности;
- ✓ возможных значений термина в определенном контексте;
- ✓ стандартных способов образования терминов (префиксация, суффиксация, словопроизводство, словосложение, аббревиация и др.);
- ✓ специальных правил образования терминов («свертывание» фразы, которая обозначает некоторое понятие или предмет в одно определенное, изменение значения слова общелитературного языка, ассоциативная метафорика, терминологическая номинация);
- ✓ речевых клише и стилистических штампов, характерных для дискурсивного изложения определенной профессиональной области;

- ✓ грамматических и синтаксических особенностей употребления самостоятельных и служебных частей речи, характерных для научно-технического дискурсивного изложения;

- ✓ правил употребления определенных синтаксических конструкций, характерных для научно-технического дискурсивного изложения;

- ✓ языковых средствах, их смысловых функциях и особенностях их использования в научно-техническом дискурсе.

Экстралингвистические знания предполагают знания о:

- ✓ предмете общения с учетом области его применения;

- ✓ адресате и его осведомленности касательно обсуждаемого вопроса;

- ✓ профессиональной области, касательно которой происходит общение;

- ✓ специфичных черт коммуникативных задач профессионального общения;

- ✓ специфичных черт сфер профессионального общения.

К дискурсивным отнесем знания:

- ✓ стилистических особенностях научно-технического дискурса;

- ✓ основных функций научно-технического дискурса и коммуникативных интенций, которые можно передать с их помощью;

- ✓ особенностей структуры высказывания иноязычного научно-технического дискурса;

- ✓ правил построения дискурсивного высказывания, соответствующих научно-техническому англоязычному дискурсу;

Иноязычная дискурсивная компетенция студентов технического вуза предполагает сформированность у обучающихся следующих *умений*:

- ✓ отбирать информацию, релевантную коммуникативной ситуации с учетом специфики ее понятийно-терминологического аппарата;

- ✓ выбирать тип дискурсивного сообщения, соответствующий коммуникативной цели и сфере профессионального общения;

- ✓ определять концептуальную схему будущего дискурсивного сообщения с учетом структуры, характерной для иноязычного научно-технического дискурса;

- ✓ отбирать и использовать информацию, релевантную сфере профессионального общения и языковые средства когезии и когерентности, обеспечивающие целостность и связность дискурсивного высказывания;

- ✓ планировать и осуществлять свое дискурсивное высказывание с учетом дискурс-категорий научно-технического дискурса;

- ✓ создавать высказывание в соответствии со сферой и ситуацией общения, учетом статуса речевого партнера и его коммуникативной цели;

- ✓ создавать высказывание с учетом грамотного использования понятийно-терминологического аппарата определенной научно-технической области;

✓ создавать высказывание в соответствии с грамматическими, синтаксическими и стилистическими особенностями употребления языковых средств, характерных для научно-технического иноязычного дискурса;

✓ обеспечивать реализацию коммуникативных интенций с учетом стилистических, функциональных и структурных особенностей дискурсивного высказывания;

✓ понимать и интерпретировать информацию воспринимаемого дискурса, опираясь на экстралингвистические знания об обсуждаемом предмете или явлении, ситуации профессионального общения, собеседнике и его коммуникативной цели.

Таким образом, определение компонентов формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов технического вуза, произведенное с учетом особенностей иноязычного научно-технического дискурса, позволит оптимизировать процесс обучения иностранному языку с учетом современных требований к подготовке специалиста в области инженерии, техники и технологии, а также позволит выпускникам технических вузов соответствовать международным стандартам образования, предъявляемым к молодому специалисту.

1. Александрова Г.Н. Виды соотношений между категориями «термин» и «идиома» // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики. 2017. № 1 (4). - С. 5-11.

2. Афанасьева, О. Ю. Дискурсивная компетенция студентов вузов / О. Ю. Афанасьева // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск : сборник научных трудов. Вып. 9 / [Рос. гос. проф.-пед. ун-т и др.]. - Екатеринбург, 2007. - С. 17 - 24.

3. Бочарова, И. Г., Дубовец, А. В. Особенности перевода технического английского языка. / И. Г. Бочарова, А. В. Дубовец // Электронный научный журнал «Молодежный вестник Иркутска» [Электронный ресурс]. - Иркутск, 2013. - Режим доступа: <http://mvestnik.istu.irk.ru/journals/2013/01>. - Дата доступа: 10. 01. 2019.

4. Евстигнеева, И. А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных Интернет-технологий / И. А. Евстигнеева // Язык и культура. - 2013. - № 1. - С. 74-82.

5. Жампейис, К. М. Особенности научно-технического стиля английского и русского языков. / К. М. Жампейис // Sosyal Bilimler Dergisi. - 2007. - № 18 - С. 182 - 188.

6. Лушинская, О. В. Дискурсивная компетенция как цель в обучении будущих журналистов-международников иноязычному письменному дискурсу / О. В. Лушинская // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы III Междунар. науч. конф., посвящ. 88-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 30 окт. 2009 г. / редкол. : В. Г. Шадурский [и др.]. - Минск : Тесей, 2009. - С. 252 - 253.

7. Лушинская, О. В., Савич, Е. В. Дискурсивная компетенция vs Дискурсивная компетенция / О. В. Лушинская, Е. В. Савич // Инновации в обучении иностранным языкам: опыт, проблемы, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19 - 20 дек. 2012 г. В 2 ч. Ч. 2 / редкол. : Н. П. Баранова [и др.]. - Минск : МГЛУ, 2014. - С.231 - 233.

8. Терлак, М. А. Компаративный подход к изучению научно-технического дискурса (на основе организации научно-технической статьи на русском и английском языках) / М. А. Терлак // Вестник Самарского университета. История, педагогика, философия. - 2017. - № 3. - С. 66-70.

9. Шайхызада, Ж. Г. Особенности иноязычной подготовки будущих специалистов технического профиля в высшей школе Казахстана. / Ж. Г. Шайхызада // Вестник КарГУ. - 2015. - № 5 - С. 43 - 53.

10. Швайкина, Н. С. Развитие дискурсивной компетенции инженеров-менеджеров / Н. С. Швайкина // Вестник Самарского государственного университета. - 2008. - №5. - С. 165 - 173.

COMPONENTS OF FOREIGN DISCURSIVE COMPETENCE FOR THE STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY (ENGLISH LANGUAGE)

© 2019 Shynkevich Anastasia Igorevna

Instructor

Belorussian State University

E-mail: neisecond@mail.ru

Key words: discourse, competence, linguistic skills, extra linguistic skills, discursive skills, term, scientific and technical discourse.

Attempts to define the components of discursive competence of the foreign language for the students of technical university. Analyses of the lexical, stylistic and structural features of English scientific and technical discourse. Linguistic, extra-linguistic and discursive skills of discursive competence of the foreign language for the students of technical university defined.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 81

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

© 2019 **Белякова Ольга Владимировна**
кандидат филологических наук, доцент
Самарский государственный экономический университет
E-mail: kino@sseu.ru

© 2019 **Голованова Ирина Сергеевна**
кандидат филологических наук, доцент
Самарский государственный экономический университет
E-mail: kino@sseu.ru

© 2019 **Капустина Любовь Викторовна**
кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный экономический университет
E-mail: kino@sseu.ru

Ключевые слова: лингвистические особенности; характеристики рекламных слоганов; стилистические особенности; фигуры речи; лексические средства.

В статье рассматриваются лингвистические особенности рекламных слоганов в печатных французских изданиях, выделяются ключевые характеристики слоганов. Авторы приходят к выводу о том, что основными средствами достижения максимального эффекта являются синтаксическая структура слогана и эмоционально-экспрессивные лексические средства.

Современный рекламный слоган постоянно используется как средство создания имиджа предприятия, поэтому они должны быть легкими для чтения и оригинальными, должны провоцировать любопытство. Французская реклама имеет собственные характеристики и имидж. Эстетический аспект страны отражается в рекламе, которая использует визуальные образы, являющиеся неясными и заманчивыми. Она красива, совершенна, элегантна и привлекательна. Все вышесказанное определяет актуальность принятого исследования, целью проведения которого было проанализиро-

вать лингвистические особенности построения рекламных слоганов французских периодических изданий.

Методологическую базу исследования составили сравнительный анализ, синтез и обобщение. В работе дается характеристика различным типам французской рекламы, рассматриваются ее функции и основные характеристики. Авторы научного исследования проводят лингвистический анализ особенностей построения французских рекламных слоганов, что позволяет расширить научные представления о лингвистических особенностях французских рекламных текстов. Полученные результаты могут быть использованы для продвижения на рынке товаров российско-французских совместных предприятий.

Рекламный слоган представляет собой коммерческий инструмент, используемый в процессе продвижения продукта. Это чаще всего короткая фраза, имеющая целью легко запомниться тем, кто ее слышит, и ассоциировать продукт (объект слогана) с позитивными образами, которые побудят потребителя покупать продукт. Слоганы часто сопровождаются музыкой, ритм которой позволяет легче запомнить фразу.

В ходе исследования были проанализированы различные слоганы в печатных изданиях «Elle», «Marie-Claire», «Express», «Propriétés», «le Nouvel Observateur», «la Bretagne», «Label France», «le Français dans le monde», «Beaux Arts», «Psychologies», имеющих читателей разных возрастов, пола и интересов [5;6;7;8;9;10]. Основываясь на практическом анализе рекламных текстов во французских журналах, мы выделили следующие характеристики слоганов:

- ✓ рекламный текст всегда очень лаконичный, легкий для запоминания и содержит 4-10 слов: «*Avec Carrefour, je positive*» («С Карфур я позитивлю», реклама супермаркета Карфур);

- ✓ сила убеждения заменяет информацию: «*Tout dire sans un mot*» («Сказать всё без слов» - Lancôme, духи «Роème»);

- ✓ рекламному тексту необходима интрига, чтобы привлечь внимание потребителя и убедить его купить определенный продукт: «*Quelque chose en moi d'éternel*» («Что-то вечного внутри меня» - Givenchy, духи Organza);

- ✓ объективная и резонная реклама. Выборочность по отношению к аудитории - одна из отличительных характеристик: «*Une femme élégante est cliente du Printemps*» («Элегантная женщина - клиент Прэнтам» - Printemps, универмаг).

Лингвистические средства, используемые во французских рекламных слоганах, придают тексту живость, экспрессию, колорит. Основные средства, позволяющие достичь максимального эффекта - синтаксическая структура слогана вместе с эмоционально-экспрессивными лексическими средствами [4]. Рассмотрим стилистические средства, встречаемые во французских рекламных слоганах. Поскольку метафора является одной из самых распространенных фигур речи, используемых в рекламе, закономерным является ее частое использование в анализируемом материале,

что позволяет по аналогии дать слову значение, которое принадлежит другому слову: «*Venez vitaminé votre français!*» («Приходите витаминизировать ваш французский!»).

Также широко используются повторы: «*ça fait bien ou ça fait mal*» («От этого хорошо или от этого плохо» - Syntol, лекарства), «*De plus en plus forts, de plus en plus longs*» («Все более и более сильные, все более и более длинные» - Garnier, шампунь).

Для усиления впечатления при сравнении противоположных идей или образов в анализируемых рекламных слоганах используется антитеза: «*Oui à l'été, non au vieillissement de ma peau!*» («Да - лету, нет - старению моей кожи!» - L'Oréal, косметическое молочко), «*Même mouillé s'ils sont secs*» («Даже мокрые, они сухие»). Также многочисленны примеры гиперболы, используемой с целью преувеличения: «*Ucar. Une avance qui n'en finit pas*» («Юкар. Движение вперед, которое не кончается»).

Представляют интерес случаи употребления синецдохи, позволяющей придать слову более широкий или узкий смысл, что усиливает суггестивное воздействие рекламных слоганов: «*L'ardoise ne se regrette jamais*» («Вы никогда не пожалеете о черепице» - О всей черепице, вместо крыши из черепицы).

Для построения рекламных текстов используют также фонетические средства (благозвучие и метрику), чтобы привлечь внимание потребителя [2, С.41]. Ведущим фонетическим средством здесь является аллитерация: «*La vie n'est pas en noir et blanc, elle est en or*» («Жизнь не черно-белая, она золотая» - J'Adore de Christian Dior), «*Pour rugir de plaisir!*» («Чтобы краснеть от удовольствия!» - Lion). Также в проанализированном материале часто встречается созвучие: «*Chambourcy oh oui!*» («Шамбурси о уи!»), «*On a toujours besoin de petits pois chez soi*» («Она тужур безуэн де пти пуа ше суа»).

Французская реклама отражает такие характеристики французов, как чувство юмора и манера шутить [1]. Это также отражается в проанализированных слоганах. В частности, встречается каламбур - игра слов, основанная на омофонии и полисемии: «*La couleur, c'est l'avi*» нужно понимать и читать как «*La couleur, c'est la vie*» (l'avi произносится так же, как и la vie), «*La forme, je la dors*» как «*La forme, je l'adore*» (je la dors произносится так же, как и je l'adore).

Для дополнительной мотивации рекламодатели обращаются к метафорическим идиомам, используя поговорки и повторения: «*Le tabac du plus fort est toujours le meilleur*» («Самый крепкий табак всегда самый лучший»), Samson, (табак), «*Aide-moi, Contrex t'aidera!*» («Помоги мне, Контэкс поможет тебе»), Contrex, (вода).

Для привлечения внимания покупателя используется аллюзия, под которой понимается намек на продукт или известное выражение): «*A la recherche du teint perdu*» («В поисках потерянного тона»), роман Марселя

Пруста «В поисках потерянного времени», «*Le rouge et le soir*» («Красное и вечер»), роман Стендаля «Красное и черное».

Говоря о языке рекламы, необходимо заметить, что каждый рекламный текст преследует свою цель: завоевать покупателей на предлагаемый товар. Слоганы, построенные с помощью игры слов усиливают впечатление о товаре и заставляют совершить покупку: «*Si vous ne savez pas quoi faire de votre argent, venez nous voir*» («Если вы не знаете, что делать с вашими деньгами, приходите к нам»), (банк), «*Je suis pas jolie, je suis pire*» («Я не красавица, я хуже»), Kenzo, (парфюмерия).

Чтобы усилить эффект рекламы, рекламодатели используют имена собственные известных людей: «*Le choix d'Anna Kournikova*» («Выбор Анны Курниковой»), «*Création Hubert, Isabelle d'Ornano pour Sisley*» («Создание Юбэр, Изабель Д' Орнано», Sisley, туалетная вода «Eau du soir»).

Реклама, которая информирует и активизирует процесс размышления, называется «ментальной» рекламой [3]. К подобной рекламе можно отнести, например, следующие рекламные слоганы с добавлением английских слов: «*Bye bye monotonie*» («Прощай монотонность»), Luminarc (посуда), «*Naf Naf, le grand méchant look*» («Наф-Наф - самый крутой лук»).

В целом, при построении французских рекламных слоганов используются стилистические и фонетические средства.

-
1. Лебедев А.Н. Психология рекламы. М., 2001.
 2. Duverger M., May F., Moriot D. Lisez, ça n'a rien à voir // Le français dans le monde. - 1995. - № 275.
 3. La communication par l'image / Ch. Cadet, R. Charles, J.-L. Galus. - Paris : Nathan, 1990. - 159 p.
 4. Mario Pricken. La publicité créative : Idées et techniques tirées des plus grandes campagnes. Editions «Pyramid». Articles. 2009
 5. Beaux Arts, №283, №285
 6. ELLE, №325, №320
 7. «Label France», №56, №57.
 8. Marie- Claire, №70
 9. Nouvel Observateur, № 2284, № 2240, № 2243
 10. Psychologies, №280, 281.

**LINGUISTIC FEATURES OF ADVERTISING SLOGANS
(WITH REFERENCE TO A FRENCH LANGUAGE)**

© 2019 Belyakova Olga Vladimirovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Samara State University of Economics
E-mail: kino@sseu.ru

© 2019 Golovanova Irina Sergeyevna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Samara State University of Economics
E-mail: kino@sseu.ru

© 2019 Kapustina Lyubov Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Samara State University of Economics
E-mail: kino@sseu.ru

Key words: linguistic features; characteristics of advertising slogans; stylistic features; figures of speech; lexical means.

In the article the linguistic features of advertising slogans in printed French editions are considered, the key characteristics of slogans are distinguished. The authors come to the conclusion that the syntactic structure of a slogan and emotional and expressional lexical means are the main means of achieving of the maximum effect.

ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

© 2019 Макарова Марина Евгеньевна

старший преподаватель

Самарский государственный экономический университет

E-mail: makarova320@yandex.ru

© 2019 Черкасова Елена Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент

Самарский государственный экономический университет

E-mail: l-19732807@yandex.ru

Ключевые слова: идентичность, культура, коммуникация, личность, межкультурная коммуникативная компетентность, межкультурный компонент, профессиональное общение.

В данной статье рассматривается проблема актуальности межкультурной коммуникативной компетентности в современных условиях. Подготовка студентов к эффективной деятельности и коммуникации в условиях поликультурной среды является одной из важных задач современного высшего образования.

Обучение иностранным языкам неразрывно связано с изучением культуры страны изучаемого языка. Мы не можем быть компетентны в языке, если мы не понимаем и не знаем культуры, которая стоит за этим языком.

В сфере бизнеса взаимные культурные различия возникают в таких областях, как стиль управления, корпоративная культура, маркетинг, межкультурные переговоры. Взгляды и ценности резко отличаются от культуры к культуре, и чтобы достичь успеха, необходимо знать правила ведения переговоров на международном уровне. То есть любой вид международных бизнес отношений подразумевает межкультурное общение и понимание культуры страны, с которой заключается сделка или просто ведутся переговоры. Соблюдение правил таких переговоров приводит к желаемому конечному результату и сильно влияет на успех сделки.

Правила взаимодействия помогают человеку знать, как действовать по отношению к другим в той или иной ситуации.

Язык используется не только как средство коммуникации, но и как маркер или показатель культурной идентичности говорящего. Идентичность передается через использование определенного языка во время взаимодействия (дискурсивные маркеры). Определенные типы выражений используются для выражения принадлежности к группе, но также они иногда используются для исключения и разделения.

Межкультурная коммуникация имеет место, когда ее участники представляют другую систему коммуникации. Но вербальное и невербальное общение может отличаться, например, при зрительном контакте, жестах, прикосновении, паузах, поворотах или использовании времени. Они являются потенциальными источниками столкновений и конфликтов в межкультурной коммуникации. В случае столкновения межкультурных коммуникаций могут возникнуть чувства растерянности, напряженности, смущения и разочарования.

По мнению Наролиной В. И., межкультурная коммуникативная компетентность-это форма коммуникации, которая направлена на обмен информацией между различными культурами и социальными группами. Она используется для описания широкого спектра коммуникационных процессов и проблем, которые естественным образом возникают в рамках организации или социального контекста, состоящего из людей разных религиозных, социальных, этнических и образовательных слоев [4; с.4].

Межкультурная коммуникативная компетентность, как считают известные ученые, иногда используется как синоним межкультурной коммуникации. В этом смысле она стремится понять, как люди из разных стран и культур действуют, общаются и воспринимают окружающий мир. Многие люди в межкультурной деловой коммуникации утверждают, что культура определяет, как люди кодируют сообщения, какую среду они выбирают для их передачи и как сообщения интерпретируются.

По мнению А. А. Стеблецовой, существуют следующие особенности профессионального общения: партнер в профессиональном общении априори выступает личностью, имеющей большое значение для субъекта; партнеры, как правило, имеют цель достичь взаимопонимания; главной задачей профессионального общения выступает достижение индивидуальными результатов, продуктивного сотрудничества [6; с.141].

Следовательно, в более широком смысле межкультурная коммуникация охватывает кросскультурную коммуникацию, международную коммуникацию, коммуникацию в целях развития и более узкую, собственно межкультурную коммуникацию.

Что касается собственно межкультурной коммуникации, то она изучает ситуации, в которых взаимодействуют люди из разных культурных слоев. Помимо языка, межкультурная коммуникация во главу угла ставит социальные атрибуты, образцы мышления и культуру различных групп людей. Она также предполагает понимание различных культур, языков и обычаев людей из других стран. Межкультурная коммуникация играет важную роль в социальных науках, таких как антропология, культурология, лингвистика, психология и коммуникативистика. Межкультурная коммуникация также называется базой для международного бизнеса. Существует несколько поставщиков межкультурных услуг, которые могут помочь в развитии навыков межкультурной коммуникации. Исследования являются важной частью развития навыков межкультурной коммуникации.

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров считают, что межкультурная коммуникация предполагает «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [1; с.246].

Иными словами, грамотный коммуникатор должен уметь общаться с разными людьми в разных ситуациях.

Чтобы быть компетентным в межкультурной коммуникации, люди должны понимать социальные обычаи и социальную систему принимающей культуры. Понимание того, как люди думают и ведут себя, имеет важное значение для эффективного общения с ними.

Таким образом, с межкультурной точки зрения при общении с людьми из разных культур, важно помнить, что культура и коммуникация неразрывно связаны. То, как люди смотрят на общение, как общаются является частью их культуры. Вероятность недопонимания между представителями различных культур возрастает, когда забывается об этой важной связи.

Следовательно, именно способность «успешно общаться с представителями других культур» в современной педагогике принято называть межкультурной компетентностью. По словам Н. М. Губиной, межкультурная компетентность - это способность воспринимать, понимать, интерпретировать феномены иной культуры и умение сравнивать, находить различия и общность с ценностным складом родной ментальности и национальными традициями, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира. При этом нужна не только общая готовность к коммуникации и взаимодействию, но и особое культурное самосознание, реалистичная самооценка, эмпатия инокультурного индивида, толерантность, эмоциональная стабильность, уверенность в себе, умение преодолевать противоречивость и избегать конфликтов [2; с.226].

В ситуациях межкультурной коммуникации вполне естественно, что люди осознают возможность возникновения различных недоразумений и хотят избежать их. Однако, несмотря на самые благие намерения, могут возникнуть серьезные недоразумения и даже конфликты. Одна из причин этого заключается в том, что, хотя люди сознательно пытаются избежать проблем, они все еще делают этические суждения, когда они общаются. Ценности, которых люди придерживаются, влияют как на их коммуникационные решения, так и на интерпретацию того, что сообщают им другие.

Из этого следует, что хорошие собеседники обладают силой личности (сильное чувство собственного достоинства), навыками коммуникабельности (вербальными и невербальными), психологической адаптацией (умением адаптироваться к новым условиям) и культурной осведомленностью (пониманием того, как люди разных культур думают и действуют).

Итак, мы рассмотрели, как исследователи трактуют такие понятия как межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность, кросс-культурная компетентность, также отметили особенности европейской и

азиатской культуры. Все это непосредственно имеет прямое отношение к обучению иностранного языка в высших учебных заведениях.

Важно всегда помнить, что даже при самых лучших обстоятельствах изучение иностранного языка не имеет той социальной реальности, которая определяет целевую культуру. Необходимо осознавать различные и неявные способы построения послания, специфические для конкретной культуры. В попытке исправить этот недостаток ученые признают, что коммуникативная компетентность не соответствует данным потребностям, и поэтому нужна более широкая концепция. Сегодня целью преподавания и изучения языка должна быть межкультурная коммуникативная компетентность.

По мнению Н. С. Смирновой, межкультурная коммуникативная компетентность нацелена на два результата: внешний и внутренний, т.е. на эффективное взаимодействие с представителями других культур и личностное самосовершенствование. Межкультурная коммуникативная компетентность студента, изучающего иностранный язык, выражается в умении эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие, выступая в роли посредника между представителями своей и иной культуры, ощущая себя представителем определённой этнической общности, нации и всего человечества, и воспринимая межкультурный диалог как непереносимое условие самореализации и взаимообогащения представителей различных культур [5; с.3].

Может возникнуть недопонимание, если во время коммуникации не вполне хватает компетентности. При отсутствии соответствующих базовых знаний невозможно построить корректное и равное общение с представителем другой культуры. В студентах следует воспитывать проявление чувства толерантности к другой, иногда, возможно, и не совсем понятной для них культуре. В противном случае, изучающие язык не будут знать об определенных видах культуры конкретного поведения и это будет способствовать развитию враждебности.

Следовательно, межкультурная коммуникативная компетентность необходима, чтобы распознавать такие вещи, как молчание, соответствующие темы разговора, табу, формы обращения и выражения речевых актов, так как они могут отличаться в зависимости от культуры конкретной страны.

Связь между изучением иностранных языков и изучением культуры давно установлена лингвистами и педагогами, которые пришли к выводу, что благодаря изучению иностранного языка студенты знакомятся с культурой, которая использует этот язык.

Поэтому, в данном контексте, Макарова М. Е., Черкасова Е. В. полагают, что на преподавателя иностранных языков возлагается большая ответственность - сформировать у студентов правильные оценочные суждения о жизни народа изучаемой страны, воспитать толерантное отношение к чужой иноязычной культуре, тем самым подготовить обучаемого к реаль-

ной межкультурной коммуникации, развить межкультурную языковую компетентность [3, с.96].

Кроме того, студенты не могут по-настоящему овладеть иностранным языком, пока они не освоили культурные контексты, в которых встречается данный язык. Одной только языковой компетенции недостаточно для того, чтобы учащиеся могли владеть этим языком. От простых, повседневных вещей, таких как формы обращения к соответствующим способам выражения несогласия, культура является неотъемлемой частью учебных программ по изучению языка. В любом случае, для того, чтобы общение было успешным, использование языка должно быть связано с другим культурно приемлемым поведением, а не только с языковыми правилами в узком смысле.

Культура часто преподается неявно, как часть языковых форм, которые изучают студенты. Для того, чтобы студенты знали о культурных особенностях, отраженных в языке, преподавателям необходимо сделать эти культурные особенности главным предметом обсуждения, когда это важно. Нужно, чтобы культурная информация была представлена непредвзято, тем самым не оценивая различия между собственной культурой студентов и изучаемой культурой.

Так или иначе, важно донести до студентов, что культуры не монолитны и поэтому разнообразие успешного поведения также возможно для любого типа взаимодействия в любой конкретной культуре. Преподавателям следует научить студентов наблюдать и исследовать культурные взаимодействия с их собственной точки зрения, помочь им найти свои собственные голоса и языковые эго в речевом сообществе второго языка.

Существует несколько практических способов эффективного обучения культуре, наряду с обучением иностранному языку. Давайте рассмотрим некоторые из них.

Например, предоставление студентам аутентичных материалов: просмотр фильмов, новостных передач или телешоу дает возможность обеспечить их обширной информацией о невербальном поведении, таком как использование личного пространства, зрительный контакт или жесты. С другой стороны, чтение аутентичной литературы может также способствовать знакомству с ценностями и нормами целевой языковой культуры. Помимо этого, эти материалы помогут студентам улучшить свои языковые навыки, особенно в плане аудирования и понимания письменных текстов.

Также преподаватель может сравнивать соответствующие пословицы родного и изучаемого языка. Кроме того, что они являются очень информативными, пословицы могут привести к обсуждению стереотипов или ценностей, представленных в двух культурах. Следует подчеркнуть, что пословицы и идиомы составляют значительную часть каждого языка, и знание их является плюсом для каждого студента.

Использование ролевых игр является еще одним методическим приемом, который даст возможность студентам лучше узнать культуру изучаемой

мого языка. В процессе ролевых игр обучаемые развивают навыки устной речи на иностранном языке и приобретают практику использования иностранного языка в непредсказуемых ситуациях.

В то же время, практикуя свои навыки презентации или письма на целевом языке, студенты могут информировать своих одноклассников о заданном предмете из иностранной культуры и контекстуализировать полученные знания.

Следовательно, изучение иностранного языка играет огромную роль в воспитании студентов с планетарным кругозором и восприятием. Иностранный язык, можно сказать, является инструментом культуры. Открывая с помощью иностранного языка культуру другого народа, молодые люди имеют возможность формировать определенное отношение к окружающему нас миру, к людям, событиям, фактам и т.д. Таким образом, студенты имеют возможность расширять свои социокультурные знания.

1. Александрова Г.Н. Лингвокультурный аспект устного юридического дискурса. // Сб.: «Языковые и культурные контакты различных народов», Пенза, 2009. – 136 с.

2. Верещагин Е. М. Язык и культура. М.: Русский язык, 1990. - 246 с.

3. Губина Н. М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика»). М., 2004. - 226 с.

4. Макарова М. Е., Черкасова Е. В. Формирование межкультурной языковой компетентности студентов в контексте процесса глобализации // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики: научно-практический журнал №1(4), Самара: ФГБОУ ВО «Самарский государственный экономический университет», 2017. - 96 с.

5. Наролина В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста // Психологическая наука и образование. - 2010. - №2. - 145 с.

6. Смирнова Н. С. Межкультурная компетентность как предмет социально-философского анализа в современной Германии. Дис .канд. философ. наук. Архангельск, 2007. - 357 с.

7. Стеблецова О. А. Дискурсивное взаимодействие на работе: лингвокультурная специфика деловой коммуникации // Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 2. - 141 с.

**THE APPROACH TO A FOREIGN LANGUAGE LEARNING WITHIN
THE FRAMEWORK OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE**

© 2019 Makarova Marina Evgenyevna

Senior Lecturer

Samara State University of Economics

E-mail: makarova320@yandex.ru

© 2019 Cherkasova Elena Valeryevna

Candidate of Philology, Associate Professor

Samara State University of Economics

E-mail: l-19732807@yandex.ru

Key words: identity, culture, communication, personality, intercultural communicative competence, intercultural component, professional communication.

This article discusses the problem of the relevance of intercultural communicative competence in modern conditions. The training of students for effective activity and communication in the polycultural environment is one of the important tasks of modern higher education.

СИНХРОННАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ПОЯВЛЕНИЯ НОВОГО СЛОВА

© 2019 Мартынова Ирина Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент

Самарский государственный экономический университет

E-mail: miasseu9@gmail.com

Ключевые слова: когнитивный механизм, неопределенность, оценочный компонент значения, прагматическое значение.

В данной работе представлен анализ перехода морфемы *-ish* в разряд лексем. Процесс рассматривается в синхронии. В качестве практического материала привлекается метаязыковая комментарий «наивных» носителей языка. Отслежено вхождение слова в состав современного английского языка и принятие его обществом. Представлены доказательства, подтверждающие конвенциализацию лексической единицы.

В данной работе речь пойдет об одном из маркеров неопределенности, получившем буквально за последние десятилетия широчайшее распространение в речи носителей английского языка. Одной из частей общественного сознания, которая становится все более активной и влиятельной силой в обществе, выступает обыденное метаязыковое сознание. И современная лингвистика испытывает острый интерес к вопросам его содержания и функционирования.

На наш взгляд, лексема «*ish*», а именно ей посвящено это исследование, представляет собой интереснейший лингвистический материал для определения особенностей и приоритетов современного языкового сознания англоговорящего сообщества. Цель данной работы - проведение комплексного исследования процессов эволюции лексемы «*ish*».

Необходимо отметить, что традиционно понятие эволюция используется лингвистами для характеристики диахронных изменений (диахронная, языковая эволюция). Но, справедливым также представляется мнение о том, что «об эволюции правомерно говорить и применительно к синхронному функционированию языковых единиц в речи/тексте (синхронная, речевая эволюция)»[1]. Данная точка зрения разделяется в настоящем исследовании.

Морфема *-ish* уже не раз привлекала внимание лингвистов и обсуждалась как в научных работах, так и в неофициальных дискуссиях профессиональных лингвистов. Например, в своих блогах Патриция О'Коннер - американский автор книг об английском языке и Дэвид Кристал - профессор английской филологии, автор книги «*English as a Global Language*» уделяют особое внимание суффиксу и его истории, награждая его эпитетами «вездесущий»[2] и «дерзкий» [3]. Серьезные научные исследования, посвященные изучению данной морфемы, начали появляться совсем недавно. Од-

нако в русле сопутствующих исследований упоминание об аффиксе эпизодически можно встретить в более ранней научной литературе.

Например, О. Есперсен, изучая коннотативные значения аффиксов, подробно рассматривал и суффикс *-ish* [подробнее см. в 4]. В работе ученых, исследовавших словарь Шекспира (1975), можно найти сведения об истории суффикса [5]. Истории функционирования суффикса в среднеанглийском языке посвящена работа Эвы Чишек. В ней рассматриваются причины снижения продуктивности суффикса в указанный период [6].

Ряд работ затрагивает такие аспекты как, например, способность суффикса присоединяться к разным основам [7], орфографические трансформации в процессе деривации [8], способность отделяться от основ [9]. Зависимость употребления суффикса от различных характеристик говорящего (пол, возраст) и жанровых характеристик текста рассматривается в [10]. Семантике суффикса посвящено исследование Л. Морриса. В статье особо подчеркивается наличие экспрессивного компонента коннотационного значения и высокая степень способности выражать оценочный компонент значения. Автор настаивает на том, что наличие пейоративных эффектов, приписываемых суффиксу во многих грамматических справочниках, не является «встроенным по умолчанию» а их присутствие становится возможным благодаря способности суффикса абстрагировать часть «лексического материала» основы [11]. Категории оценки на семантическом уровне у прилагательных с суффиксом *-ish* посвящена статья О.Ю. Буйновой [12]. В диссертационных исследованиях Ю.Н. Несветайло и И.Ю. Чернышовой подчеркивается, что суффикс *-ish* является одним из наиболее продуктивных суффиксов современного английского языка и широко задействован в процессе словообразования, причем особо отмечается большое количество окказиональных единиц, которые образованы нестандартными способами [13, 14]. Таким образом, очевидной становится появившаяся у суффикса способность создавать новые слова способами, которые представляют собой отклонения от словообразовательной нормы языка.

Исследуя диминутивность в английской языковой картине мира Буряковская А. А. указывает, что использование в речи говорящего диминутивов, образованных при помощи суффикса *-ish* может сигнализировать о его неуверенности в сообщаемой информации, допускает возможность ее корректировки [15]. Марюхин А. П. справедливо замечает, что словообразовательные элементы, подобные суффиксу *-ish* обладают высоким зарядом субъективности и трактует наличие подобных средств в языке как свидетельство его готовности к вербализации нечетких понятий, состояний, признаков неких объектов и явлений [16].

Суммируя факты, полученные в ходе анализа словарных статей и научных работ, перечислим те оттенки значения, которые реализует и актуализирует суффикс *-ish* в современном английском языке:

(1) в прилагательных:

- ✓ сема неполноты проявления признака, смягчение и уменьшение его по отношению к тому, что называется мотивирующим словом;
- ✓ сема отношения, свойственности или типической принадлежности тому, что названо мотивирующим словом;
- ✓ сема наличия качества лишь в некоторой, слабой степени: сходство или наличие некоторых свойства того, что обозначается мотивирующим словом;
- ✓ сема оценки (как правило, отрицательной);
- ✓ эмотивно-экспрессивная сема (пренебрежение, презрение, раздражение);

(2) в числительных:

- ✓ сема неточности, неопределенности, приблизительности.

Таким образом, в подавляющем большинстве работ, напрямую рассматривающих, или косвенно затрагивающих вопросы изучения суффикса подчеркивается его продуктивный потенциал и отмечается количественный рост появления окказиональных единиц, образованных с помощью этого аффикса. Хронологически «-ish - бум» приходится на последнее десятилетие прошлого века, поэтому закономерным будет предположение о том, что это могло спровоцировать «количественно - качественный» переход, то есть мы получаем возможность ориентировочно определить период, когда суффикс перешел границы класса морфем и устремился в сообщество самостоятельных и независимых слов. Безусловно, понимая и признавая, что эти временные рамки окажутся достаточно условными, мы, тем не менее, в следующем разделе попытаемся смоделировать картину эволюции «бунтующей» морфемы.

К сожалению, несмотря на то что прошло не так уж много времени со времени появления лексемы в английском языке, маловероятным представляется точное выявление её создателя, человека, с «легкой руки» которого слово вошло в лексическую систему языка. Можно, вероятно, предположить, что явно или неосознанно им двигало стремление к индивидуализации и оригинальности. Первые официально зафиксированные в словаре примеры употребления лексемы датируются 1992 и - 95 годами:

(1992) *J. O'Connor Cowboys & Indians 122 Frank asked if they were linked, romantically... Then he said yeah, he supposed they were, that was one way to put it, in a way. He paused. 'Ish,' he admitted. 'Vaguely.'*

(1995) *C. BATEMAN Cycle of Violence vi. 94 'Trust Davie Morrow.' 'You know him?' 'Ish. He's a regular across the road.'*

Наверняка, в узусе слово появилось гораздо раньше, поскольку уже в 1992 году в неофициальной дискуссии на лингвистическом форуме профессор Ричард Хадсон высказал предположение о возможности функционирования словообразовательного элемента в качестве независимой лексической единицы[17]. Однако, до 2003 года, когда в Оксфордском словаре был опубликован вышеупомянутые примеры, официально лексема признана не была. В 2002 году, автор рубрики «Слово недели» (газета Гардиан)

сетует на то, что являясь незаменимым элементом современной разговорной речи, слово не зафиксировано в словарях и полностью игнорируется лексикографами [18]. Таким образом, логичным будет предположить, что за период, охватывающий последнее десятилетие века XX и первое десятилетие XXI слово прошло несколько стадий социализации (принятие его в обществе) и лексикализации (закрепление в языковой системе) [19]. То есть, со словом буквально за два десятка лет произошел процесс, который неологи описывают следующим образом: «Слово воспринимается посредниками, которые распространяют его среди масс. Это, как правило, преподаватели университетов, школьные учителя, репортеры, работники средств массовой информации. Слово фиксируется в периодической печати. Очередная стадия - принятие слова широкими массами носителей языка. Далее идет процесс лексикализации и одновременно - приобретение навыков адекватного употребления нового слова, т.е. приобретение коммуникативно-прагматической компетенции носителями языка» [20]. Действительно, обратившись к иллюстративному материалу, можно найти эту массу подтверждений. Например,

(2003) *How was the opera? - It was good. Ish.*

(2004) *Did you like the sweater your Aunt Marcy knitted for you? - Eh.... ish.*

(2005) *well did it work? - Yes...ish*

В 2004 году выходит книга с таким названием, что влечет за собой появление деривативного неологизма *ish-ly*. Также упоминание об как об отдельном слове появляется и в одном из самых авторитетных грамматических справочников Cambridge Grammar of English [21].

В научном сообществе начинается активное обсуждение процесса «деграмматикализации», в результате которого суффикс стал отдельным словом. В 2007 году в лингвистическом блоге опубликован пост под заголовком «*Ish: degrammaticalization as liberation*», в котором высказывается мнение о неправомерности применения гипотезы однонаправленности в рассматриваемом случае [22]. В этом же году на собрании Лингвистического общества Америки был сделан доклад «*Ish: A newcase of antigrammaticalization*», в котором приводились доказательства перехода морфемы из суффиксов в класс энклитик и далее в класс самостоятельных лексем [23], а в 2010 году этим же автором защищена квалификационная работа на тему «*The debonding of -ish: from affix to word*» [24]. В 2011 году в лингвистическом сообществе уже с уверенностью говорят о том, что морфема приобрела статус отдельного слова в результате деграмматикализации [25]. Таким образом, пройдя все процессы, которые проходят языковые инновации, и, будучи принятым обществом, слово вошло состав современного английского языка. Об этом свидетельствует факт включения лексемы в основной корпус толкового словаря, что, в свою очередь, подтверждает полную конвенционализацию лексической единицы.

1. *Останин Е. В.* Семантическая эволюция слова (на материале глагола гореть и его дериватов) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 Новосибирск, 2006 - 199 с.
2. *Kellerman S., O'Conner P.T.* An «ish» out of water? Grammar, etymology, usage, and more [Электронный ресурс]: экспертный блог по вопросам употребления английского языка. URL: <http://www.grammarphobia.com/blog/>
3. *Crystal D.* On -ish [Электронный ресурс]: персональный лингвистический блог. URL: <http://david-crystal.blogspot.ru>
4. *Арнольд И.В.* Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. - М.: Флинта: Наука, 2002. - 384 с.
5. *Neuhaus H. J., Spevack M.* A Shakespeare dictionary (SHAD): Some preliminaries for a semantic description, Computers and the Humanities 9 (6), Springer. - 1975, pp. 263-270
6. *Ciszek E.* The Middle English Suffix -Ish: Reasons for Decline in Productivity Academic journal article from Studia Anglica Posnaniensia: international review of English Studies, Vol. 47, No. 2-3 January-July 2012.
7. *Byrd R. J., Klavans J. L., Aronoff M., Anshen F.* Computer methods for morphological analysis, Proceedings of the 24th annual meeting of the Association for Computational Linguistics, - 1986 - pp. 120-127.
8. *Prcic T.* The treatment of affixes in the 'big four' EFL dictionaries, International Journal of Lexicography 12 (4). - Oxford University Press - 1999 - pp. 263
9. *Hay J., Plag I.* What constrains possible suffix combinations? On the interaction of grammatical and processing restrictions in derivational morphology, Natural Language & Linguistic Theory 22 (3)- 2004- pp. 565-596.
10. *Thompson M.* And That's The Way It Ish [Электронный ресурс]: новостной портал выпускников Колумбийского университета, США. URL: <http://columbianewsservice.com>.
11. *Morris L.* 'A Toughish Problem: The Meaning of -Ish,' The Linguistic Association of Canada and the United States (LACUS) Forum 24, - 2009- pp. 207-215
12. *Буйнова О. Ю.* Категория оценки у прилагательных с суффиксами -у/-ish на семантическом и метасемиотическом уровне //Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2007. № 3 (3): в 3-х ч. Ч. III. С. 38-39.
13. *Несветаило Ю Н.* Неологизмы и окказионализмы как конститuentы лексического макрополя современного английского языка : системный и словообразовательный аспекты : дис ... канд. филолог. наук : 10.02.04.- Ставрополь, 2010 - 169 с.
14. *Чернышова И. Ю.* Образование суффиксальных производных от имен собственных во французском и английском языках: на материале прессы : диссертация ... кандидата филол. наук : 10.02.05, 10.02.04.- Москва, 2011.- 171 с.
15. *Буряковская А. А.* Диминутивность в английской языковой картине мира : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.04 - Тула, 2008. - 154 с.
16. *Марюхин А. П.* Непрямая коммуникация в научном дискурсе : на материале русского, английского, немецкого языков : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.19 - Москва, 2010- 166 с.
17. *Hudson R.* LINGUIST List [Электронный ресурс]: лингвистический форум. URL: [//linguistlist.org/issues](http://linguistlist.org/issues)
18. *Mullan J.* Word of the week: Ish //The Guardian.- Wednesday September 4, 2002

19. Гак В.Г. О современной французской неологии // Новые слова и словари новых слов. Л.: Наука, 1978. С. 37-52.
20. Заботкина В. Слово и смысл. Издательство РГГУ, 2012- 428 стр.
21. Carter R., McCarthy M. Cambridge Grammar of English, Cambridge University Press, 2007 -984p.
22. *Degrammaticalization* as liberation [Электронный ресурс]: лингвистический блог. URL: <http://mr-verb.blogspot.ru/search?q=ish>
23. Kuzmack S. Ish: A newcase of antigrammaticalization.//Meeting Handbook Linguistic Society of America: Session 4. 7 January 2007Anaheim, CA 4 - pp. 78-79
24. Kuzmack S. The debonding of -ish: from affix to word [Электронный ресурс]: блог на сайте университета Чикаго, США. URL: <http://lucian.uchicago.edu/blogs/bling/2010/06/10/qualifying-papers-defended/>
25. *Degrammaticalization* of ish [Электронный ресурс]:лингвистический блог.URL: <http://mr-verb.blogspot.ru/search?q=ish>

SYNCHRONOUS EVOLUTION OF A NEW WORD FORMATION

© 2019 Martynova Irina Anatolyevna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Samara State University of Economics

E-mail: miasseu9@gmail.com

Key words: cognitive mechanism, vagueness, appraisal, pragmatic meaning

This paper presents an analysis of the morpheme -ish transition to the lexeme category. The process is examined in synchrony. The meta-language commentary of "naive" native speakers is used as a practical material. The appearance and entry of the word into modern English is tracked. The evidence, that confirm the complete conventionality of the lexical unit, is presented.

ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКОМ МОЛОДЕЖНОМ СЛЕНГЕ

© 2019 Петрянина Ольга Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент

Самарский государственный экономический университет

E-mail: Petryaninaolga@rambler.ru

© 2019 Ефремова Юлия Ивановна

кандидат филологических наук, доцент

Самарский государственный экономический университет

E-mail: kino@sseu.ru

Ключевые слова: англицизм, молодежный сленг, заимствование, ассимиляция, морфологическая интеграция, эвидентный, латентный, экспрессивность

В данной статье описываются англоязычные заимствования, функционирующие в речи молодых людей и обладающие рядом специфических особенностей, проявляющихся на разных уровнях языковой системы. Основное внимание авторы акцентируют на рассмотрении способов грамматической ассимиляции, которой подвергаются заимствованные лексические единицы, приспосабливаясь к законам языка-реципиента.

Молодежно-языковые англицизмы являются периферийными элементами языка, неотъемлемой частью современной речи молодежи, в ряде случаев могут играть значительную роль в процессе коммуникации и заметно обогащают лексический пласт нормированного литературного языка, его стилистические возможности и формы. Умение дифференцировать и анализировать молодежно-языковые англицизмы необходимо для того, чтобы точно и уместно использовать их в живой повседневной речи.

Молодежно-языковые англицизмы обладают, как и другие заимствованные слова в целом, существующей языковой спецификой, свойственной лингвистическим наименованиям такого уровня. Это касается в первую очередь лексики, используемой для номинации так называемых новых «реалий». Такие лексические единицы, функционирующие в определённом коммуникативно-прагматическом пространстве, в нашем случае в языке молодежи, происходят из различных областей: из музыкальной и развлекательной отраслей, из сферы компьютерных технологий и социальных сетей, из области моды, спорта и т.д. (например: HipHop, raven, Metal, Punkrock, Dreadlocks). Англицизмы, которые обозначают специфически наименования в связи с формированием номинативных единиц ненормативного молодежного языка, могут играть преимущественно маргинальную роль, т.е.

представляют собой нелитературные варианты национального языка, используемых в узком социологическом контексте.

Главными мотивирующими факторами того, что молодые люди активно прибегают к использованию в своей речи к английским языковым средствам, - потребность в языковой экономии, стремление к использованию вариативных возможностей языка, таких как экспрессивность, эвфемизация или, наоборот, огрубление речи. Другой причиной растущего доминирования в молодежном сленге англицизмов являются обстоятельства, связанные, прежде всего, с различными экстралингвистическими факторами: социокультурными, общественно-политическими, психологическими и т.д. Стремление к оригинальности и креативности, экзотизация обыденного и тривиального, умелое использование приемов «языковой» игры, создающих эффект новизны и необычности - все это свидетельствуют о высокой способности к интеграции англицизмов в язык молодежной субкультуры [3, с. 578].

Заимствованные выражения, которые не относятся к обозначению нейтральных фактов и понятий действительности, почти всегда употребляются исходя не из потребности в семантической дифференциации, а с целью лексической языковой вариативности с учетом социо-прагматических условий, обеспечивающих экспрессивный эффект, стилистическую маркировку и т.д.

Молодежно-языковые англицизмы имеют более специфические особенности употребления, чем их немецкие лексические концепты: *Fete*, *Power*, *Sound*, *Drink*, *Song*. Например, существительное *Power* обладает более экспрессивной коннотацией, которую не могут передать такие лексические единицы немецкого языка как *Kraft* (сила), *Macht* (сила, власть), *Leistung* (достижение, мощь), *Energie* (энергия). Другим примером является слово «*Poser*» (позер), семантическое поле которого состоит из слов разных частей речи (*posen*, *Gepose*, *Poserei*, *Rumgepose*, *posig*, *posermäßig*) и представляет собой не синонимическое образование к семантическому полю слова «*Angeber* (хвастун, воображала), *angeben*» (указывать, сообщать), а эксплицирует специфическую форму самопрезентации некой субкультуры, выражающуюся в особом стиле поведения и манерах.

Особенно интересны в стилистическом отношении прилагательные молодежного сленга с функцией положительной или отрицательной характеристики людей, их поведения или феноменов молодежной культуры, например: *genial*, *ruff/rough*, *tuffltough*, *strange*, *fit*, *clever*, *happy*, *heavy*, *cool*, *easy*, *clean*, *korrekt*. У таких прилагательных функция характеристики предмета связана с оценочным компонентом, в результате чего возникает специфическое экспрессивное значение. Заимствованные оценочные прилагательные в немецком языке без исключения используются в переносном значении, часто становясь способом метафорического отображения предметов и явлений мира. Способность концептуализировать в своем значении особые сенсомоторные и когнитивные характеристики объектов

дифференцирует их от традиционных немецких прилагательных kühl, schwer, leicht, семантика которых в этом смысле нейтральная.

В свою очередь, эвидентные и латентные англоязычные заимствования, проникая в семантическое поле языка-реципиента для актуализации своего нового лексического значения, проходят различные стадии интеграции и полностью адаптируются к фонографической и морфологической подсистеме языка реципиента.

Интеграция иноязычных слов в грамматическую систему другого языка требует приобретения ими определенного ряда категориальных признаков того или иного морфологического класса и словоизменительных свойств. Например, категория грамматического рода является классифицирующей, поскольку принадлежность к определенному грамматическому роду является обязательным и константным показателем существительных в немецком языке [1, с. 206]. Поэтому субстантивированные англицизмы в процессе адаптации в принимающем языке должны получать категории рода, числа и падежа. Оформление категории рода ориентировано, как правило, на род ближайшего немецкого соответствия (die Action - die Aktion, der Airport - der Flughafen, das Business - das Geschäft, das Notebook - das Buch, das Bike - das Fahrrad, die Economy - die Wirtschaft, die Story - die Geschichte, die Site - die Seite, die Story - die Geschichte), хотя и могут встречаться несоответствия (das Team (die Mannschaft), das Ticket (der Fahrschein), der Level (die Stufe, das Niveau)). Однако существует немало существительных-англицизмов, для которых характерны колебания рода (der/das Cash, der/das Chart, der/das Cyberspace, das/die E-Mail, der/das Event, der/das Fake, der/das Glamour, das/der Rave, der/das Shit, der/die/das Single, der/das Speed, der/das (Sports)wear, der/das Tattoo, das/der Techno). Выбор грамматической категории рода у англицизмов, которые обозначают лица женского или мужского пола, в большинстве случаев мотивирован естественным родом денотативного субъекта: der Cowboy, der Gentleman, die Queen, die Lady и т.д. В целом проблема отнесения англицизмов к тому или иному роду довольно сложная и, вероятно, чаще всего родовая дифференциация обусловлена семантикой слова.

Составные англоязычные субстантивы получают грамматическую категорию рода на основе имплицитной семантической аналогии с немецкими сложносоставными существительными, род которых зависит от рода основного слова, занимающего в композитном корпусе последнее место. Например, родовая принадлежность англицизма die Holdinggesellschaft - die Holding (-company, -gesellschaft) обусловлена родом немецкого существительного Gesellschaft, которое в свою очередь является в семантическом плане родственным английскому company, поэтому композита Holdinggesellschaft тоже женского рода. Другой пример der Intercity(-train, zug) от немецкого der Zug.

Интересным является тот факт, что англицизмы, относящиеся к одной и той же семантической группе, получают грамматические маркеры рода

под воздействием семантики родовых групп, например, заимствования Blues, Breakdance, Jazz, New-Wave, Rock 'n' Roll, Swing в немецком языке относятся к одному родовому классу, что и немецкое слово *der Tanz*.

Более того существует мнение, что родовое распределение заимствованных существительных неким образом связано с количеством слогов в слове. Например, односложные англицизмы *Beat, Boom, Boy, Chip, Clan, Clown, Club, Coat, Colt, Cup, Deal, Drink, Fan, Fight, Job, Shop, Start, Test und Trend* почти всегда мужского рода. Исключения составляют *Art, Band, Bar und Box*, которые относятся к женскому роду, и *Black, Byte, Match und Girl* - к среднему роду [6, с. 127].

Следует отметить, что механизм образования множественного числа немецких заимствованных существительных также отличается морфологической диффузностью. Сохранение формы множественного числа, типичной для исходного языка, является отличительной тенденцией функционирования англоязычных существительных в языке молодежного сленга: *die Acts, die Bands, die Fans, die Homepages, die Pubs, die Shops, die Songs, die Sounds, die Tapes, die Teams*. Другой продуктивной моделью в процессе образования множественного числа считается морфемизация с помощью нулевого окончания: *die Beamer, die Computer, die Deale, die Designer, die Manager, die Tester, die User*. Хотя некоторые группы заимствованных существительных проявляют полную морфологическую интеграцию вследствие получения суффиксов *-er* (*die Checker, die Poser, die Raver, die Headliner*), *-en* (*Boxen, Disketten, Touren*) или *-e* (*die Bosse, die Boykotte, die Filme, die Sketche*). Это факт вынуждает их включаться в систему немецкого склонения и получать падежное окончание *-n* в дательном падеже (*den Headlinern*) [5, с. 187].

Грамматическая ассимиляция англицизмов к немецкой языковой системе проявляется также в облигаторной маркировке падежных форм различными окончаниями: например, форма родительного падежа у существительных мужского рода дифференцируется окончанием *-s* (*wegen seines Outfits, die Batterien des Walkman's*), а англицизмы с интернациональными суффиксами *-ent, -ist* относятся к слабому склонению и приобретают окончание *-en* во всех косвенных падежах (Nom. *der Hairstylist, G. des Hairstylisten, Nom. der Cartoonist, Gen. des Cartoonisten*) и т.д. Однако нередко встречаются отклонения от нормированных моделей, например, субстантивные англицизмы на *-ing* не получают падежного окончания *-s* в родительном падеже (*des Recycling, des Quiz*).

Морфологическая ассимиляция глаголов, заимствованных из английского языка или вербализованных от заимствованных имён существительных (*top - toppen, google - googeln*), проявляется в образовании инфинитива с помощью флексии *-en*, на основе которой образуются все формы глагольной парадигмы (*to realize - realizen, to check - checken to jam- jammen, to smash - smashen, to rap - rappen*), с последующим образованием временных форм по слабому типу спряжения: *chatten, chattete, gechattet*.

В немецком молодёжном языке имеется достаточно многочисленная группа глаголов-полукалек, которые образовались от англоязычных слов путем эксплицитной деривации с участием немецких словообразовательных элементов (префиксов): *ab/auschecken*, *ausflippen*, *ausflippen*, *durchchecken*, *verchecken*, *abdancen*, *herumdancen*. Однако композитные глаголы, лексемы которых заимствованы и закреплены в языке-реципиенте целиком, в оригинальной форме (*layouten* oder *emailen*), нередко функционируют как глаголы с неотделяемыми приставками по аналогии с немецкими глаголами *lustwandeln*, *handhaben*. Хотя англоязычные префиксные глагольные образования наиболее часто выступают в форме глаголов с отделяемыми приставками: *updaten*, *downloaden* (*sie loadet down*, *wir haben upgedated*).

Вариативные модели можно наблюдать у перфектных причастий. Они представлены либо полугибридными формами (*geshaped* (to *shape*)), возникающими с сохранением английского суффикса *-ed*, что свидетельствует о неполной грамматической интеграции, либо формами, образованными в соответствии с формообразовательными форматами немецкого языка путем добавления к глагольной основе аффикса *-(e)t* (*geshaped*): *reloaded/reloadet*, *upgraded/upgradet*, *gepostet/geposted*, *gedatet/gedated*, *gechattet/gechatted*, *getwittert/getwitteret/getwittered*, *gebloggt/geblogget/geblogged*, *abgedanct/abgedanced/abgedancet*.

Отметим, что заимствованные композитные глаголы характеризуются неполной парадигмой. Употребление большинства глаголов-композитов в основном ограничивается инфинитивом, часто субстантивированным.

Трудности в употреблении иноязычных композитных глаголов обусловлены таким свойством немецкого языка, как делимость инициального компонента в составных глаголах при образовании личных форм. Необходимо отметить, что наличие в составе глагола двух основ вызывает определенные проблемы с образованием форм и в тех случаях, когда речь идет об исконной немецкой лексике [2, с. 52].

Адъективные англицизмы проявляют гораздо меньшую степень интеграционной способности по сравнению с глаголами. Большинство из них, реализуя атрибутивную функцию (*smart*, *clever*, *cool*, *fair*, *postmodern*), приобретает типичную для немецкого языка флексию склонения: *ein fairees Angebot*, *eine clevere Verbindung*. Хотя заимствование некоторых прилагательных происходит по типу прямого переноса всего слова с нулевой аффиксацией (*easy*, *sexu*, *busy*, *happy*, *trendy*, *groggy*, *live*, *cool*, *happy*, *heavy*, *clever*) или же с присоединением суффикса «*ig*» (*spacig* (от *space*), *trickig* (от *tricky*), *groovig* (от *groovy*): *ein sexu Kleid*, *ein easy Leben*). Также англоязычные имена прилагательные в немецком языке подвергаются морфологической ассимиляции при образовании сравнительной и превосходной степени (*cooler*, *coolest*, *smarter*, *smartest*).

Итак, англоязычные заимствования, функционирующие в немецком молодежном социолекте, обладают лексическими и стилистическими осо-

бенностями, отражая специфические потребности и интересы данной социально-возрастной группы. Структурно-морфологическая ассимиляция англицизмов в систему немецкого языка заключается в приобретении ими новых грамматических парадигм, несвойственных языку-донору, и подчинении морфологическим нормам языка реципиента. В свою очередь заимствованные лексические единицы адаптируются к условиям немецкого языка, увеличивая при этом вариативность средств выражения его носителей.

1. Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 286 с.

2. Руссу А.Н. Вариантные формы англо-американских глаголов в современном немецком языке // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Филологические науки». М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. - № 4. - С.49-58

3. Androutsopoulos, J. K. Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1998. - 684 S.

4. Duden. Deutsches Wörterbuch [online]: <<http://www.duden.de/>>

5. Eisenberg P. Das Fremdwort im Deutschen. Berlin: Walter de Gruyter Verlag, 2011. - 440 S.

5. Onysko A. Anglicisms in German: borrowing, lexical productivity and written codeswitching. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2007. - 376 S.

FEATURES OF GRAMMATICAL INTEGRATION OF ENGLISH BORROWINGS IN GERMAN YOUTH SLANG

© 2019 Petryanina Olga Valerievna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Samara State University of Economics
E-mail: Petryaninaolga@rambler.ru

© 2019 Efremova Yulia Ivanovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Samara State University of Economics
E-mail: kino@sseu.ru

Key words: anglicism, youth slang, borrowing, assimilation, morphological integration, evident, latent, expressiveness.

This article describes the English borrowings that function in the speech of young people and have a number of specific features that appear at different levels of the language system. The authors focus on the consideration of methods of grammatical assimilation, which influences borrowed lexical units, adapting to the laws of the recipient language.

СОДЕРЖАНИЕ

Теория перевода

Александрова Г.Н. Способы перевода английских культурно-бытовых и исторических реалий	3
Видишева С.К. Сочетание социокогнитивного подхода и онтологического метода	9
Никитина И.Н., Громова Т.В. Структурные и семантические особенности английских атрибутивных конструкций.....	12
Рыжов В. В. Перевод английских фразеологизмов с этнокультурным компонентом.....	16

Педагогика и лингводидактика

Глухов Г.В., Громова Т.В. Мотивационный этап в процессе подготовки преподавателей вуза к дистанционному обучению	21
Лазарева Л.В., Пастушков В.А. Организация социально-культурной деятельности русской православной церкви с молодежью на современном этапе (на примере Пензенской епархии).....	27
Перцевая Е.А. Составление словарей студентами как эффективный способ запоминания слов	35
Пыркина Н.А. Дидактический потенциал сервисов Web 2.0 в обучении иностранному языку	40
Ситникова Т.В. Методика обучения студентов чтению профессионально ориентированных текстов на основе дискурсного подхода	45
Сухова Л.В. К вопросу об эксплицитном и имплицитном научении в усвоении контекстных знаковых систем.....	49
Цветкова Т.К. Задачи обучения иностранному языку с позиций билингвизма	54
Шинкевич А.И. Компоненты иноязычной дискурсивной компетенции студентов технического вуза (английский язык).....	59

Лингвокультурология

Белякова О.В., Голованова И.С., Капустина Л.В.

Лингвистические особенности построения рекламных слоганов
(на материале французского языка) 66

Макарова М.Е., Черкасова Е.В.

Подход к изучению иностранного языка в рамках межкультурной
коммуникативной компетентности 71

Мартынова И.А.

Синхронная эволюция появления нового слова 78

Петрянина О.В., Ефремова Ю.И.

Особенности грамматической интеграции англоязычных заимствований
в немецком молодежном сленге 84

Научное издание

**РОССИЙСКАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ,
ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

*Сборник научных статей
Международной научно-практической конференции*

26 апреля 2019 года

Теория перевода. Педагогика
и лингводидактика. Лингвокультурология

*Материалы представлены
в авторской редакции*

Усл. печ. л. 5,35 (5,75). Уч.-изд. л. 6,37.
ФГБОУ ВО "Самарский государственный экономический университет".
443090, Самара, ул. Советской Армии, 141.