



ЧУВАШСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
им. И. Я. ЯКОВЛЕВА

**Выпуск 4**

# **Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе**



**ПОБЕДА!**  
1945–2020

Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования «Чувашский государственный  
педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

## **Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе**

**Сборник научных трудов**

**Выпуск 4**

Чебоксары  
2020

УДК [378.016:81'243] (075.8)  
ББК 81.2р30я73  
А 437

**Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе** : сб. науч. тр. Вып. 4 / отв. ред. И. В. Воробьева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2020. – 201 с.

Печатается по решению ученого совета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева (протокол № 9 от 24.04.2020 г.).

Ответственный редактор – И. В. Воробьева, канд. пед. наук, доцент.

Редакционная коллегия:

И. В. Афанасьева – канд. пед. наук;  
Е. А. Тенякова – канд. пед. наук, доцент;  
Т. А. Кордон – канд. пед. наук, доцент.

Сборник научных трудов подготовлен по материалам IV Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе», посвященной 90-летию ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 75-летию Победы в Великой Отечественной войне (15 мая 2020 г., ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары).

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Аннотация. В статье рассматривается один из эффективных методов обучения иностранному языку – использование видеофильмов. Видео – не только звук и изображение. Мы видим чувства, эмоции, отношение людей к друг другу, жизнь, быт, традиции и обычаи страны изучаемого языка. Видео помогает студентам овладевать одной из важнейших компетенций – межкультурной коммуникацией. На начальном этапе обучения иноязычное видео привлекает студентов невольно, затем студенты начинают сознательно взаимодействовать с языком, понимать отдельные слова, фразы, общее содержание. В статье показан практический опыт использования автором на уроках немецкого языка видео, где работа над ним строится в три логически последовательных этапа: снятие трудностей (дотекстовый), глобальное понимание (текстовый) и детальное понимание (послетекстовый).

Ключевые слова: видеофильм, дидактически-аутентичный видеофильм, снятие трудностей, глобальное понимание, детальное понимание, межкультурная коммуникация, мультимедиаальное содержание обучения

Требования к преподаванию иностранных языков растут во многих отношениях: как с точки зрения своевременности, доступности контента, эффективности и наглядности. Кроме этого, использование средств массовой информации и предпочтения обучаемых постоянно меняются. Новые технологии открывают новые возможности для обучения и преподавания. Использование дидактически-аутентичных видео на уроке полезно и эффективно по разным причинам: лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Видео предлагает больше, чем изображение и звук. В этом и заключается сила движущихся образов: они рассказывают историю (вымышленную или реальную), которая привлекает внимание зрителей настолько, насколько они сознательно или бессознательно начинают взаимодействовать с языком. Видео больше, чем аудиотекст. Наряду с вербальной коммуникацией видеофильмы могут показать невербальную и паравербальную коммуникацию между участниками. «Для того чтобы понять содержание фильма, обучающимся необходимо приложить определенные усилия. Так произвольное внимание переходит в произвольное. А интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слуховой, зрительный, моторное восприятие) положительно отражается на прочности усвоения страноведческого и языкового материала» [2, 76]. Видеофильмы предоставляют многочисленные возможности: помимо разговора, сделать объектом изучения иностранных языков манеру поведения, мимику, жесты и культурные наблюдения. 3-4-х минут-

ные видеофильмы подходят для изучения иностранного языка лучше, чем 90 минутные художественные фильмы, так как с увеличением длительности фильма резко сокращается внимание студентов. Кроме того, краткий диалог, как правило, вполне достаточен, для того чтобы презентовать важнейшие слова, выражения, их произношение и грамматическую структуру. Одна из основных целей обучения иностранному языку: приобретение межкультурной коммуникативной компетенции, т.е. мы учимся понимать своего собеседника, толерантно к нему относиться, „medialen Darstellungsformen Interkultureller Kommunikation in Film, Fernsehen, Formen der alltagsweltlichen IK gleichermaßen darstellen, stilisieren und prägen, sowie die Interkulturelle Ausbreitung von Kommunikationstechnologien und –medien“ [1, 8].

Исходя из этого, видеофильмы и краткие фильмы, которые используются на уроке, подходят для того, чтобы:

- выбраться из «нормальной» рутины на уроке,
- беседовать со студентами по-новому,
- представить страну изучаемого языка,
- показать язык в контексте и реальной ситуации,
- обратиться к органам чувств и построить эмоциональную связь,
- передать языковые особенности, такие как, интонация, смена сюжетов и т.д.,
- представить различных рассказчиков (носители языка/диалект/ акцент).

Если видео доступно вне урока, обучаемые могут повторять содержание обучения в любое время – оно гибко в пространстве и времени.

Возможности использования видео на уроках:

#### 1. Снятие трудностей и первое воспроизведение

В зависимости от сложности и уровня языковой подготовки студентов в первый раз видео может быть просмотрено вместе на уроке или дома для предварительной подготовки и снятия трудностей. В зависимости от этого, работа над новой лексикой проводится вместе или самостоятельно. В любом случае преподаватели должны быть готовы к вопросам в начале урока или после первого просмотра видео.

#### 2. Глобальное понимание – воспроизведение без субтитров

В зависимости от языкового уровня группы можно выбрать, в какой момент использовать субтитры. Согласно актуальным методам обучения, с целью глобального понимания видео может быть показано несколько раз без субтитров, для того чтобы угадать смысл из контекста. Ожидания обучаемых соответственно должны здесь совпадать: они не должны понимать каждое слово, а вместе с помощью основных вопросов и беседы с другими студентами обработать контекст. Для того чтобы помочь студентам идти последовательно, предлагается сделать следующие шаги:

##### А. первое воспроизведение и совместный просмотр видео

Возможные вопросы: Где разыгрывается сцена? С какими персонажами мы знакомимся?

Б. Разговор – в малых группах по 2-3 студента, студенты говорят об увиденном. Они говорят о том, что они поняли. Таким образом они сначала разрабатывают без посторонней помощи (без преподавателя и словаря) части содержания.

В. Повторное воспроизведение и совместный просмотр видео. Возможное задание: делать заметки – какие фразы они смогли понять?

Г. Теперь студенты должны собраться в новые небольшие группы и с помощью своих заметок еще раз рассказать об увиденном и понятом. Благодаря новой констелляции и помощи преподавателя каждый студент получает новый ресурс и тем самым заново открывает для себя части содержания.

Д. Повторное воспроизведение и совместный просмотр видео.

Возможные вопросы: Что я до сих пор не понял? На что я должен обратить внимание?

### 3. Детальное понимание – воспроизведение с субтитрами

Затем идет детальное понимание. Здесь субтитры могут использоваться в качестве транскрипта. Субтитры на родном языке могут негативно воздействовать на процесс обучения, студенты должны параллельно концентрироваться на два, три языка. После упражнений по глобальному пониманию сюжетная линия видеосцены может быть схвачена учащимися. Теперь рекомендуется останавливать видео в определенных местах, чтобы постепенно обсуждать содержание сцены. Лучше всего для этого подходят вопросы по пониманию содержания диалога или ситуации в целом. При этом полезно заранее записать время остановки видео. Видео может быть использовано для того чтобы обсудить лексические (определенные слова, фразы) и грамматические феномены. Однако это всего лишь две из многочисленных возможностей применения дидактически-аутентичных видеороликов. В случае, если студентам не совсем понятна последовательность, она может быть воспроизведена в любое время, используя стрелки в печатном тексте, чтобы снова воспроизвести видео с этого места текста. В более слабых группах можно использовать печатный текст диалога, чтобы студенты в случае затруднения с пониманием, могли его прочитать. Для краткого резюмирования предлагается схема анализа видеофильма.

Обратите внимание на...

<b>Действующие лица</b> <i>Какие?</i>	<b>Отношения</b> <i>Мимика, жесты и т.д.</i>	<b>Цвета</b> <i>Например, темный, светлый</i>	<b>Настроение</b> <i>Как оно показано?</i>	<b>Камера</b> <i>Как снят фильм?</i>	<b>Важные слова</b>
--	---	--	---	---	---------------------

Затем можно предложить студентам следующие виды упражнений:

- ролевые игры,
- рассказ истории видео по картинкам,
- озвучка видео,
- диктант с пропусками (повторение новой лексики),
- написать продолжение видео.

Использование немых фильмов на уроке также эффективно. Преподаватель готовит разработку к фильму, в которой можно использовать соответству-

ющую лексику и грамматику. В качестве примера мы предлагаем методическую разработку к фильму “Der Kugelschreiber” by Ialokin Nnahojreiem для студентов с уровнем A1. В ней нами рассмотрена грамматическая тема «Модальные глаголы *können, dürfen*», даны лексические и грамматические упражнения. Эта разработка была использована нами для студентов второго курса профиля «Перевод и переводоведение»:

### **Kurzfilm: Der Kugelschreiber**

by Ialokin Nnahojreiem

Niveau: A1

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=z6rdXqiYg0g>

1. Sehen Sie den Film, und geben Sie ihm anderen Titel!
2. Welche Gegenstände sehen Sie im Film, kreuzen Sie an?

- Computer
- Flöte
- Buch
- Poster
- Kamera
- Karte
- Gitarre
- Zeitung
- Kugelschreiber
- Maus
- Lochbohrer

3. Bilden Sie die Wortverbindungen!

Serenade	drücken
Buch	bohren
Kugelschreiber	singen
Computer	telefonieren
Handy	lesen
Loch	arbeiten

Modalverben: können/dürfen. Man kann/man darf nicht.

4. Was kann man und was darf man nicht in der Bibliothek machen?  
Bilden Sie die Sätze!

stören	Bücher lesen	chatten	im Internet surfen	laut sprechen
singen	am Computer arbeiten	Bücher ausleihen	recherchieren	
rauchen				

In der Bibliothek kann man ...

In der Bibliothek darf man nicht ...

5. Zeichnen Sie ein Bild mit einem Verbot in der Bibliothek!
6. Bilden Sie einen Dialog „In der Bibliothek“!

Таким образом, использование видеофильмов на уроке иностранного языка построено на принципе наглядности, который дает возможность студентам увидеть, услышать, «прочувствовать» язык. С помощью видео можно внедрить больше, чем с помощью самого языка. Объясняются языковые и культурные тонкости, предлагаются многочисленные ситуации, которые дают повод для дальнейшей дискуссии. Видео также идеально для того, чтобы пробудить интерес к стране и к языку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Lüsebrink, H.-J. [Hrsg.] Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive / Hans-Jürgen Lüsebrink. – St. Ingbert Röhrig, – 2004. – 241 S.

2. Махмутова, Г. Н. Использование видеоматериалов в преподавании иностранного языка / Г. Н. Махмутова // Гуманитарные науки. – №1(9). – 2013. – С. 75–78.

*Аймукатова А. Т.*

### **АҒЫЛШЫН ЖӘНЕ ҚАЗАҚ ТІЛДЕРІНДЕГІ СҰЛУЛЫҚ ҰҒЫМЫНА ҚАТЫСТЫ ФРАЗЕОЛОГИЯЛЫҚ БІРЛІКТЕР МЕН ТЕҢЕУЛЕРДІҢ ҰЛТТЫҚ ЕРЕКШЕЛІГІ**

Аннотация. Статья посвящена устойчивым сравнениям. Они широко используются в речи, характеризуют внешность, поведение человека, форму и качество предметов. Сопоставление, как рациональный стилистический прием, широко применяется в фольклоре всех народов, в письменной литературе для раскрытия портретов литературных персонажей, описания поведения героев, описания явлений природы и т.д.

Ключевые слова: сравнение, национальное сознание, концепт, красота, фразеологическая единица.

Тілдегі бұл көріністер туралы қазақ ғалымы Т. Қоңыров “Тұрақты теңеулер, басқа сөз тіркестері сияқты, тілдің фразеологиялық жүйесіне кіреді де, сол жүйенің ең аумақты, ең пәрменді құрамдас бөлшегін жасайды. Тіл – тілдің барлығында, соның ішінде қазақ тілінде де тұрақты теңеулер көп. Сондықтан тұрақты теңеулерді басқа тұрақты тіркестерден бөліп алып, оларды өз алдына компаративтік фразеология деп атаған жөн сияқты” деген. Бұл ұсыныспен орыс фразеологы А.В.Куниннің “Для адъективных сравнений, также как и для сравнений других типов, характерна двуплавновость значения: одно сравнивается с другим. Такая структура значения выделяет его как фразеологическое значение особого рода, а именно компаративное” деген сөзі де үндеседі [4, 86].

Ұлттық сананың кілтін ашатын жарқын бейнелі құралдар – бұл тұрақты теңеулер, фразеологизмдер, метафоралар.



Мысалы, теңеу объектінің белгілері арқылы дүниені қабылдау тәсілі деп түсініледі. Себебі, жалпы танымның ең ұтымды әрекеті және адам қабылдауындағы әмбебептық дүниелер – салыстыру және теңестіру. Ал, бұл феноменнің негізі психологиялық қабылдау мен ассоциативтік ойлау әрекетінде.

Теңеудің семантикасы дүниенің ұлттық бейнесін танытады. Мәселен, қазақ және ағылшын теңеулерін ұқсату, салыстыру нәтижесі олардың мәдениарлық ортақ әмбебап сипатын көрсетуді көздейді. Бірақ олардың тұрмыстық, кәсіби көрінісі мүлдем өзгеше. Көп жағдайда екі ұлттың мәдениеті мен тілінде жақындық болғанымен, когнитивтік, психолінгвистикалық талдау олардың эстетикалық идеалы жағынан өзгешелігін тілдегі «мәдени-ұлттық коннотациялар арқылы» ажыратады [4, 86].

Мысалы, қазақ халқында сұлу әйелге қатысты *қарға аунаған тұлкідей, балға ашытқан қымыздай, қысыр емген тайдай, ақ бөкеннің құралайындай, оттай ойнақшыған, сұқсырдай сыланған, үлбіреген қырдың қызғалдағына ұқсап, аршыған жұмыртқадай, қамыстай әдемі тұлғасы, ай мен күндей әлемге бірдей, ақ маралдай керілген, шомылып көлге шыққан құдай, аққудың көгілдіріндей* т.б. теңеулер кездеседі. Жоғарыда келтірілген теңеулердің барлығы қазақ халқының дүниетанымын, өмірге көзқарасын, сұлулық туралы талғамын көрсетеді. Әйелдің сұлулығын қазақ халқы күнделікті тұрмыс-тіршілігі, өмір сүру салтымен байланысты түрлі зат, құбылыстармен ассоциациялану, соларға ұқсату нәтижесінде жасалады. Ю.М. Лотманның пікірінше, мәдениет – бұл адамдар арасындағы қарым-қатынас формасы.

Ағылшын тілінің де, қазақ тілінің де фразеологиялық қорында бір затты екінші затқа теңеу арқылы жасалған *as sly as a fox – тұлкідей қу, as pretty as a picture – үрпін ауызға салғандай әдемі* сынды тіркестер бар. Ағылшын тілінде оларды –“similes”, қазақ тілінде “тұрақты теңеулер” немесе “компаративтік фразеология” дейді [1]. Көркем туындыларда әйел бейнесін мүсіндеп, әйел сипатын бейнелегенде ұлттық салт-дәстүрдің, әдет-ғұрыптық ерекшеліктерімен бірге рухани дүниенің сырлары, эстетикалық сезімдері, ұлттық таным, болмыс, тәлім-тәрбие ерекше орын алатыны мәлім. Сол сияқты Абай өлеңдерінде де «сұлулық» және «әйел» концептісін білдіретін бірліктердің ұлттық дүниетанымға сай берілгені аңғарылады.

Әйел болмысы, оның еркектен ерекшелігі, ең алдымен, әйелдің сұлулығынан көрінеді. Сұлулық – тек әйел затының өлшемі. Сондықтан, қай ұлт болмасын әрбір әйелдің сұлулыққа ұмтылуы, ал ақындардың бүкіл адамзат баласы секілді сұлулыққа құмарлығы, ынтықтығы – заңдылық.

**«Сұлулық» концептісі.** *As fair as a lily* (лилия гүліндей сұлу), *as graceful as a swan* (аққудай әдемі/нәзік), *pretty as a picture* (суреттей әдемі), *(as) beautiful as a Greek* (сөзбе-сөз: Гректердің құдайындай әдемі/сұлу) т.б. фразеологизмдер осы концептіден орын алады. **«Түр-кескін» концептісі.** Адамның сыртқы түр-кескіні ағылшын халқының дүниетаным және мәдени ерекшеліктеріне сай бейнеленеді. Фразеологиялық теңеудің бейнелі негізі ретінде көбіне күнделікті өмірде пайдаланатын заттар, табиғатта байқалатын құбылыстар атаулары

қолданылады: *as fat as butter* (майдай толықша), *as brittle as glass* (шыныдай нәзік), *fresh as a daisy* (маргаритка гүліндей жас, жаңа), *like the cat who eat the cream* (қаймақ жеген мысықтай) яғни разы болу т.б. «Түр-кескін» концептісі. *As dry as a mummy* (қурап қалған, саудыраған мумиядай арық), *as fat as a pig* (шошқадай семіз), *as limp as a glove* (сөзбе-сөз: қолғаптай еріксіз қалжыраған), *bandy as a bandicoot* (сөзбе-сөз: қалталы егеуқұйрықтай қисық аяқ), *done up like a dog's dinner, or dressed up like a dog's dinner* (сөзбе-сөз: иттің кешкі асындай киінген) яғни тұрпайы, дөрекі киінген деген мағынада т.б. адамның түр-пішінін, сыртқы көрінісін сипаттау үшін қолданылатын фразеологиялық теңеулер осы концептіге жатады [2].

Дүниетаным, ойлау қабілетінде салғастырылушы тіл иелері халықтарда ортақ болғанымен, өмір сүру жағдайы, табиғи орталығындағы айырмашылыққа қатысты бейнелеу, суреттеу, әсерлеу нысандары мен эмоционалдық жағынан алғанда әр халықтың өзіндік ұлттық ерекшелігі бар. Мысалы, қазақ тіліндегі *қыздың жиган жүгіндей* деген фразеологиялық теңеудің ағылшын тілінде баламасын табу өте қиын. Бұл – қазақ халқының көшпелі тұрмыс-тіршілігі, өмір салтымен байланысты әсемдікті танытудың көрінісі. Сол сияқты, ағылшын тіліндегі (*as*) *dumb as a woolden Indian* (сөзбе-сөз: дүкен алдында тұрған индеецтей), жалпы топас, ақымақ деген мағынада қолданылады. Жарнама ретінде Америкада темекі сататын дүкендердің алдында индеецтің ағаш мүсіндерін қою осы елдің дәстүріне жатады. Ал американдықтар түсінігінде ертеде индеецтер ақымақдеп бағаланған.

Ағылшын тілінің де, қазақ тілінің де фразеологиялық қорында бір затты екінші затқа теңеу арқылы жасалған *as sly as a fox – тұлкідей қу*, *as pretty as a picture – үрпін ауызға салғандай әдемі* сынды тіркестер бар. Ағылшын тілінде оларды –“similes”, қазақ тілінде “тұрақты теңеулер” немесе “компаративтік фразеология” дейді. Ағылшын тілінде адамға қатысты компаративті теңеулер әдетте бір мағына береді. Бірақ адамды әр қырынан көрсетіп, екі түрлі мағына беретін теңеулер де баршылық. Мысалға *as hard as nails* деген тіркесті алайық. Бұл тіркестің бірінші мағынасы – “тас мейір”, екінші мағынасы “шегедей шымыр”. Мысал келтірейік:

*'But he won't do you any harm. My stepmother might. She's ignorant, but she's as hard as nails and pretty sly'- Әкем саған еш қастандық жасамайды. Өгей шешем жасауы мүмкін. Ол топастау әйел болғанымен, тас темір және қулығына найза бойламайтын жан[Әңгус Уилсон, “Anglo-Saxon Attitudes”, 2-бөлім, 2- тарау]. Екінші мағынасына мысал: ‘As for Tony, he was more a fighter than a sparer. When he paid a visit to his uncle's house he boxed with Allen daily, and invariably got the worst of it. Allen was too quick for him. But he was clever with his hands. His supply of pluck was inexhaustible, and physically he was as hard as nails’- Тониді алатын болсақ, ол жаттығудан гөрі жұдырықтасқанды ұнатады. Ағайынның үйіне қонаққа барғанда Алленмен күнде бокстасып, талай таяқ жеді. Аллен одан анағұрлым жылдам, ширақ қимылдайды. Бірақ Тони қолын ақылмен жұмсайды. Тони өжет жігіт, дене бітімі де шегедей шымыр [ П.Г. Вудхауз, “The Pothunters”, 1 - тарау].*

Адамның да, заттың да сапасын білдіретін тұрақты теңеуге as silent as the grave деген тіркес мысал бола алады. Ол бірде “кұлаққа ұрған танадай” деп аударылып, белгілі бір жердегі тыныштықты білдірсе, кейде бірде “тілі байланып қалғандай” деп аударылып “сөйлемей қою”, “үн шығармау” деген мағына береді. Ағылшын тіліндегі тұрақты теңеулердің басым көбі юморлы образға құрылған, стилі ауызекі тілге тән.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Alekhina, A. Semantic groups in English Phraseology / A. Alekhina. – Minsk, 1978. – 160 p.
2. Кеңесбаева, Ү. Ағылшынша-қазақша фразеологиялық сөздік / Ү. Кеңесбаева. – Астана : «Парасат – KZ баспа үйі», 2010. – 727 б.
3. Кеңесбаев, І. Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі / І. Кеңесбаев. – Алматы : Ғылым, 1977. – 250 б.
4. Телия, В. Н. Что такое фразеология / В. Н. Телия. – Москва : Наука. 1966. – 86 с.

*Афанасьева И. В., Никитина К. Б.*

### ОСОБЕННОСТИ ЗАРУБЕЖНОЙ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена особенностям процедуры поступления и обучения в магистратуре за границей. Авторы описывают преимущества и недостатки заграничного обучения, пакет документов для поступления, финансовый и учебный аспект магистратуры. Особое внимание уделяется особенностям поступления в магистратуру Оксфорда.

Ключевые слова: магистратура, обучение за рубежом, британские вузы.

Магистранты программы «Менеджмент в образовании» на занятиях по «Иностранному языку в профессиональной коммуникации» сравнивают и анализируют системы магистратуры в России и в зарубежных странах. В статье мы рассмотрим особенности магистратуры за границей.

Магистратура (master's academic degree – MA, MSc, MBA, LL.M, M.Div) – второй уровень подготовки, продолжительность которого составляет 2-2,5 года. Степень магистра за границей идут получать люди, которые планируют занимать руководящие должности в бизнесе, работать над научными исследованиями или заниматься преподавательской деятельностью в университете.

В настоящее время выпускники-бакалавры российских вузов часто не останавливаются на достигнутом результате, многие хотят повысить свою конкурентоспособность на рынке труда и принимают решение о продолжении учёбы в магистратуре не только в своей стране, но и за рубежом. Магистерские программы дают глубокие знания в выбранной области и открывают все возможности для карьерного роста.

Иностранные университеты имеют некоторые преимущества:

1. Зарубежный диплом магистра признается во всём мире и обеспечит трудоустройство в любой из стран.

2. Основной акцент в обучении делается на получение практических знаний (уже во время учёбы студенты имеют практический опыт, после чего намного легче работать на любом предприятии).

3. Хорошая репутация иностранных университетов поставит вас первыми в списке кандидатов на трудоустройство даже в самых известных компаниях.

4. Каждый студент имеет возможность получить одновременно несколько дипломов благодаря международным программам сотрудничества между университетами.

5. Качество образования в каждом университете регулярно контролируется соответствующими органами.

6. Иностранные университеты имеют хорошую материальную базу.

7. Каждый студент имеет возможность выбрать среди большого перечня специальностей и по окончании университета получить диплом с соответствующей специализацией.

Чтобы сориентироваться в вариантах учебных заведений, куда можно подать документы для поступления в магистратуру, стоит обратиться к рейтингам. Наиболее влиятельными из них являются общепризнанные Financial Times, Shanghai Ranking, QS World University Rankings и US News. В каждом рейтинге есть своя методика оценки учебных заведений. Критерии для подсчета баллов берутся самые разнообразные: уровень преподавания, количество преподавателей, качество научных исследований, процент отчисления студентов и прочие.

Стоит помнить, что рейтинги составляются не в расчете на зарубежного студента. Поэтому крайне важно научиться «читать» их с максимальной пользой для себя. Главное правило – ориентироваться в выборе необходимо не по общему количеству набранных баллов за оцениваемые критерии, а по специальностям, по которым готовят магистрантов. Стоит также отметить, что в рейтинги зачастую не включают специальности, которые сегодня являются крайне востребованными, например, «дизайн одежды», «дизайн интерьера». Выбор института, в магистратуру которого вы бы хотели поступить, по данным специальностям придется осуществлять по иным критериям.

Эксперты рекомендуют подавать документы в 3-5 учебных заведений, благодаря этому вырастет вероятность поступления.

Основные документы, которые нужно подготовить заранее, чтобы успеть и вовремя предоставить их в выбранный университет за границей:

- транскрипт диплома о высшем образовании с приложением с оценками (или академическая выписка, если диплома еще нет на руках);
- сертификат о знании языка страны, куда вы будете поступать (TOEFL/IELTS – международные экзамены, определяющий степень владения английским языком у кандидатов, не являющихся носителями английского языка; GMAT/GRE – адаптивные тесты на английском языке, которые призваны дать оценку аналитическим способностям будущего магистра или выпускника MBA программы);

- 2 рекомендации от преподавателей и работодателей, в которых отражены личные качества и способности поступающего в магистратуру;
- все ваши публикации, написанные как самостоятельно, так и в соавторстве;
- награды, которые вы получили;
- письмо-мотивацию, отвечающее на вопросы: «Почему именно этот ВУЗ?», «Что есть уникального в моем опыте и образовании?», «Как выбранная магистратура повлияет на реализацию моих целей?»;
- ваше резюме.

Чтобы отправить весь пакет документов, необходимо зарегистрироваться на сайте выбранного университета, заполнить application form и прикрепить все документы.

Но сначала нужно изучить цены на учёбу и перечень предлагаемых специальностей в каждой стране. Лучше всего начинать искать учебное заведение где-то за 1 год до подачи документов. В каждой из стран есть свои конкретные правила подачи документов. Более того, каждый университет имеет свои требования. В основном, университеты на своих сайтах вывешивают сроки подачи документов, поэтому можно быстро сориентироваться, когда начинается и заканчивается подача. В большинстве случаев, а особенно в странах Европы, когда речь идёт об образовании за рубежом в магистратуре, подача документов происходит за 3 месяца до начала осеннего семестра.

Цены за такое обучение зависят от специальности и рейтинга университета. При этом, существует возможность попасть и в бесплатную магистратуру за границей. Но тогда нужно быть готовым к тому, что обучение будет вестись на национальном языке. К тому же, нужно будет ещё платить за жильё и за питание.

Для того чтобы сократить расходы на обучение в магистратуре за рубежом, стоит постараться получить стипендию. Они различаются по источнику финансирования. Так, выделяют национальные, частные, вузовские стипендии. Существуют международные стипендии и выплаты, предусмотренные для определенных социальных или национальных групп учащихся. Также стипендии различают по их объёму. Есть те, которые позволяют покрыть всю стоимость обучения за рубежом, а есть и те, которые позволят оплатить лишь часть курса. Обычно стипендии, покрывающие всю сумму магистерского образования, включают в себя выплаты на проживание, страховку и питание учащегося, что немаловажно для тех, кто хочет сэкономить на магистратуре за рубежом.

В России существует президентская программа «Глобальное образование», которая призвана оплатить обучение (и дополнительные расходы) граждан РФ, поступивших в ведущие зарубежные университеты, при условии возвращения на родину и работы по специальности в течение 3-х лет.

Великобритания – одна из самых востребованных стран для учебы в магистратуре. Обучение занимает 1 год; на большинство программ магистратуры не требуются вступительные экзамены. Среди 36 000 курсов, доступных в университетах Великобритании, каждый может выбрать что-то для себя. Дипломы

британских вузов признаются во всех странах мира и пользуются заслуженным уважением у работодателей.

В магистратуру Великобритании, как на вторую ступень высшего образования, принимают студентов со степенью бакалавра. Диплом может быть, как британским, так и выданным в любой другой стране. При отборе студентов на программы магистратуры вузы Англии оценивают средний балл в дипломе, наличие опыта работы по специальности и, конечно, уровень английского языка.

В магистратуре в Англии учатся 1-2 года. Как правило, последние полгода посвящены написанию диссертации.

#### Типы программ магистратуры в Великобритании:

<p>1. Учебные Taught Programmes</p>	<p><b>Учебные программы британской магистратуры Taught Programmes</b></p> <p>Эти программы наиболее распространены в университетах Англии и их чаще всего выбирают для карьерного роста. Обучение включает в себя лекции, прикладные занятия (семинары, мастер-классы, воркшопы), а также самостоятельную работу. Последние 3 месяца отведены на подготовку диплома магистра и его защиту. Срок обучения – 1 год на очной форме.</p> <p><b>После прохождения экзаменов и защиты диплома присваивается одна из степеней магистра:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Master of Arts/Магистр искусств – в сфере искусств, гуманитарных и социальных наук</li> <li>• Master of Science/Магистр наук – в сфере естественных и точных наук</li> <li>• Master of Laws/Магистр права – в сфере юриспруденции</li> </ul> <p><b>В зависимости от того насколько хорошо студент окончил обучение в магистратуре в Великобритании присуждаются степени:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Honours - с отличием</li> <li>2. Pass - с проходным баллом</li> <li>3. Fail - с не проходным баллом</li> </ol>
<p>2. Учебно-исследовательские Research-Taught</p>	<p><b>Исследовательские (Research) и учебно-исследовательские (Research-Taught Programmes) программы магистратуры в Британии</b></p> <p>Эти программы учат проводить самостоятельные исследования и оформлять результаты; в основном на них поступают с целью дальнейшей учебы в аспирантуре в университетах Великобритании. При этом образовательная составляющая в них также присутствует, что открывает возможности и для научной карьеры, и для профессионального роста.</p>
<p>3. Исследовательские Research Programmes</p>	<p>Research-Taught Programmes длятся от 2 до 3 лет в режиме очного обучения и от 4 до 5 лет при заочном обучении. После прохождения экзаменационных испытаний и защиты диплома присваивается степень магистра (MA/MSc by Research).</p>
<p>4. Прикладные Professional/Practice Programmes</p>	<p><b>Прикладные программы Professional/Practice Programmes в магистратуре британских университетов</b></p> <p>Прикладные программы подойдут для обучения в Англии тем, кто планирует изучать бизнес, менедж-</p>

мент, гостиничное дело, логистику, коммуникации, маркетинг. Учебный процесс сочетает теоретическую и практическую подготовку, а в конце курса студенты работают над своим дипломным проектом. На такие программы в университеты Великобритании поступают молодые специалисты, имеющие опыт работы в индустрии, в том числе руководители среднего и высшего звена. Хотя есть и программы магистратуры, которые ориентированы на продолжающих учёбу студентов без опыта работы.

На прикладных программах в университетах Британии предусмотрена стажировка в компаниях-партнёрах. После практики хорошо зарекомендовавшие себя студенты могут получить предложение о работе.

Все профессиональные магистерские программы в британских вузах имеют обязательную аккредитацию в государственных ведомствах различных отраслей. Срок обучения на очной форме составляет 2-3 года.

**После прохождения испытаний и защиты дипломной работы присваиваются степени, например:**

- Master of Business Administration/ Магистр бизнес-администрирования
- Master of Education/Магистр педагогики

Год обучения в магистратуре в Великобритании стоит от 9 000£ до 36000£, средняя стоимость магистерской программы в рейтинговом университете приближается к 20000£. Цена зависит как от учебного заведения, так и от специальности, которую выбирает обучающийся. Кроме того, необходимо учитывать расходы на проживание и питание во время учебы.

Например, основными требованиями для поступления в магистратуру Оксфорда являются:

- Наличие диплома о получении первого высшего образования (бакалавриата или специалитета) с высоким средним баллом,
- Сдача теста, подтверждающего знание английского языка (IELTS, TOEFL или Cambridge ESOL),
- При поступлении на специализированные программы Оксфорда, условия приёма могут включать требования написания 1-2 дополнительных эссе, подготовки портфолио, представления аудиовизуальных данных (для музыки и архитектуры),
- Подтверждение наличия финансирования обучения и проживания.

Вступительные требования на программы заочной магистратуры Оксфорда могут отличаться от требований очных программ.

Важным условием приёма Оксфорда является требование о том, чтобы диплом бакалавра был выдан достаточно известным в вашей стране вузе. В большинстве случаев вуз должен быть государственным.

В случае, если вы подаете документы, еще не имея на руках диплома, вступительные требования Оксфорда допускают предоставление справки из деканата вашего вуза о том, что бакалаврская степень будет получена в конце текущего академического года.

Правила поступления в Оксфорд признают результаты нескольких тестов на знание английского языка. Университетом определены два уровня владения языком – стандартный и высокий, и факультеты определяют, какой уровень является требуемым для поступления. Для всех учебных (Taught) программ требуется высокий уровень знания английского языка.

Тест	Стандартный уровень	Высокий уровень
IELTS	7.0 (мин 6.5 для каждой части)	7.5 (мин 7.0 для каждой части)
TOEFL	250 (мин 4.5 для Essay Writing)	267 (мин 5.0 для Essay Writing)
Cambridge Certificate	C	B

Заявки на получение грантов и стипендий для обучения за рубежом, которые смогут покрыть стоимость обучения и/или проживания в Оксфорде, в большинстве случаев оформляются отдельно.

Также в Оксфорде, как и в вузах других странах, есть возможность пройти стажировку в иностранной компании или на базе университета, где происходит обучение. Такой опыт является бесценным и открывает новые широкие возможности в плане карьерного старта и роста.

Таким образом, магистратура за рубежом – это новые горизонты в науке, работе, бизнесе, которые российский студент может открыть для себя, приложив максимум усилий в части сдачи экзаменов и выборе университета для получения магистерского образования.

#### ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ ИСТОЧНИКИ:

1. <https://allterra.ru/program/magistratura-v-velikobritanii/#treb>
2. <https://blog.mbaconsult.ru/blog/education/magistratura-za-rubezhom-shag-za-shagom/>
3. <https://internationaleducation.gov.au/Endeavour%20program/Scholarships-and-Fellowships/Pages/default.aspx>
4. <https://mojaedukacija.com/ru/magistratura-za-kordonom>
5. <https://www.educationindex.ru/articles/higher-education-in-the-uk/kak-postupit-v-oksford/oxford-entrance-requirements-master-phd/>
6. <https://www.gatescambridge.org/>

*Борщевская Ю. М., Ватлецов С. Г.*

### ЮРИДИЧЕСКАЯ ГЕРМЕНЕВТИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Целью высшего образования является подготовка конкурентно способных выпускников, обладающих общекультурными и профессиональными компетенциями. Это относится и к студентам юридических профилей. Юридическая герменевтика (наука на стыке юриспруденции и лингвистики) помогает в достижении поставленной цели. Для повышения мотивации обучающихся в статье предлагаются следующие формы организации учебной деятельности: кейс-стади, проектные технологии, учебные фирмы, деловые игры, информационные технологии.



Ключевые слова: высшее образование, комплексные компетенции, юридическая герменевтика, активные технологии обучения.

Известно, что основная цель высшего образования – выпустить специалистов, способных конкурировать на рынке труда, раскрывать потенциал студентов, формировать у них общечеловеческую и профессиональную культуру. Например, выпускник программы бакалавриата по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция должен быть готов решать следующие профессиональные задачи:

- нормотворческая деятельность: разработка нормативных правовых актов и их подготовка к реализации;

- правоприменительная деятельность: обоснование и принятие в пределах должностных обязанностей решений, а также совершение действий, связанных с реализацией правовых норм; составление юридических документов;

- правоохранительная деятельность: обеспечение законности, правопорядка, безопасности личности, общества и государства; охрана общественного порядка; предупреждение, пресечение, выявление, раскрытие и расследование правонарушений; защита частной, государственной, муниципальной и иных форм собственности;

- экспертно-консультационная деятельность: консультирование по вопросам права; осуществление правовой экспертизы документов [3].

Эффективным средством для достижения этих целей является юридическая герменевтика, наука на стыке юриспруденции и лингвистики. Объектом исследования юридической герменевтики является объяснение смысла, заложенного в тексте нормативного правового акта, разработка и применение методик толкования юридических текстов.

Современный русский язык, как этап в развитии национальной лингвокультуры, изменяется за счет проникновения и закрепления в нем англоязычных заимствований. Они появляются в лексике разных уровней, в том числе и в праве.

В части 6 статьи 1 Федерального закона от 1 июня 2005 года № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» [5] говорится, что при использовании русского языка как государственного языка РФ не допускается использование слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка, за исключением иностранных слов, не имеющих общеупотребительных аналогов в русском языке. На самом деле, законодательство РФ содержит много заимствований из английского языка и их производных. Ватлецов С.Г. приводит в пример лексемы-терминоиды, или лексемы-прототермины *инсайдер*, *инсайдерская информация*, *ноу-хау* [2].

Мы полагаем, что истинные значения этих специальных представлений могут постичь специалисты, владеющие русским и английским языком, поскольку они обладают способностью сопоставлять две лингвокультуры, две языковые картины мира.

Возникает необходимость развивать у студентов, обучающихся на юридических специальностях, комплексные компетенции на стыке лингвистики и юриспруденции. Они в значительной степени развивают у будущих специалистов аналитические способности, повышают их языковую компетентность и уровень профессионализма.

Организация учебного материала также как и содержание должны вызывать интерес и повышать мотивацию студентов. Если приблизить условия учебной деятельности к реальной профессиональной деятельности, то это дает возможность реализовать профессионально-направленный подход в учебном процессе.

По нашему мнению, следующие технологии в данном случае подходят более всего:

- кейс-стади;
- проектные технологии;
- учебные фирмы, деловые игры;
- информационные технологии.

Эти технологии позволяют сформировать необходимые компетенции, обеспечить профессиональное развитие студентов, повысить умение работать в команде, коммуникабельность, а также дают возможность студентам использовать интернет для самостоятельной работы и позволяют работать в индивидуальном темпе.

Кейс-метод – образовательная технология, основанная на использовании конкретных ситуаций. Преимущество метода – это возможность оптимально сочетать теорию и практику. Мотивация студентов повышается, когда они получают практический эффект от изучения языка.

Проект – это творческая деятельность обучающихся, учитывающая требования государственного стандарта. Этот метод позволяет прочно и глубоко усвоить знания, вырабатывает навык самостоятельной работы с одной стороны и умение работать в команде с другой.

Учебная Фирма – активный метод обучения иностранному языку для специальных целей. В ней имитируется деятельность предприятия со всеми его организационными формами и рабочими процессами [4].

Деловая игра воссоздает условия, содержание, отношения той или иной деятельности. Её цель – отработка профессиональных умений и навыков. Данный метод позволяет студентам научиться работать в группе, выявлять главные аспекты проблемы и устанавливать причинно-следственные связи.

Использование информационных технологий позволяет мотивировать студентов, развивать критическое мышление, усиливать когнитивные процессы, повышать долю самостоятельной образовательной деятельности студентов [1].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Борщевская, Ю. М. Повышение качества подготовки студентов по иностранному языку при помощи интегрированных интернет ресурсов / Ю. М. Борщевская, Е. Н. Китова, О. А. Мулина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-9. – С. 104–111.

2. Ватлецов, С. Г. Основные лингвистические понятия. Словарь для студентов с углубленным изучением английского языка / С. Г. Ватлецов. – Н. Новгород : Изд-во ВВАГС, 2004. – С. 103, 146.

3. Государственный стандарт высшего образования [Электронный ресурс] // Режим доступа : <https://fgos.ru/>

4. Минеева, О. А. Использование технологии "учебная фирма" при обучении иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе / О. А. Минеева, Ю. М. Борщевская, Ю. В. Клопова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-3. – С. 166–173.

5. Собрание законодательства Российской Федерации. – 06.06.2005. – № 23. – ст. 2199.

*Будаев Э. В.*

### **ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЦЕНТРЫ И ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ**

Аннотация. В обзоре рассматриваются основные исследовательские центры в России и за рубежом по изучению проблемы обучения языку детей с нарушениями речи. Описываются основные теоретико-методологические подходы к изучению проблемы. Среди них традиционный для российской науки деятельностный подход, восходящий к фундаментальным трудам отечественных психологов и нейрофизиологов; гештальт-психология, близкая деятельностному подходу по теоретическим постулатам; когнитивный подход, постулирующий необходимость рассматривать речь и в целом психические процессы как составляющие общего процесса информационного обмена между человеком и средой. Важной тенденцией в рассматриваемой области является компьютеризация решения диагностических задач и создание специализированных баз данных.

Ключевые слова: нарушения речи детей, обучение языку, деятельностный подход, когнитивная наука, компьютерные методы.

В современной науке существует несколько теоретико-методологических подходов к проблеме обучения языку детей с нарушениями речи. Едва ли можно охватить все тенденции и перечислить всех значимых исследователей в данной области, однако наиболее очевидные тенденции достаточно очевидны.

В российской науке доминирует деятельностная парадигма, восходящая к фундаментальным трудам отечественных психологов (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) и нейрофизиологов (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, К.В. Судаков, А.Р. Лурия и др.). Согласно данной парадигме, речь интерпретируется как коммуникативная деятельность, соответственно и специфика обучения детей с нарушением речи рассматривается

через деятельностный аспект. В рамках деятельностного подхода проводятся исследования как в России, так и в странах ближнего зарубежья.

Ведущим российским центром исследований в области обучения детей с нарушениями речи коммуникативной деятельности является Институт коррекционной педагогики РАО (г. Москва) (Н.В. Бабкина, Е.Л. Гончарова, И.А. Коробейников, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, Г.В. Чиркина, Н.Д. Шматко). Институт продолжает традиции, заложенные В.П. Кащенко и К.Д. Ушинским, отводившим важнейшую роль в образовании трудовой деятельности. В этом центре на основе экспериментальных исследований изучаются базовые модели интегрированного обучения, вырабатываются общие и специальные требования к результатам обучения, создана единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. Большое внимание уделяется выработке принципов профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями речи, проблеме оценки готовности детей к коммуникативной деятельности в школе и дифференциации образовательных потребностей. Отдельное направление деятельности специалистов – использование информационных технологий в контексте отечественной традиции обучения детей с нарушениями речи.

Активная работа по рассматриваемой проблеме ведется в других российских университетах и институтах: Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова (Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева), Санкт-Петербургском государственном университете (Е.Е. Ляксо), Институте изучения детства, семьи и воспитания РАО (И.В. Вагнер, Т.В. Волосовец), Московском государственном областном университете (Е.В. Ковылова), Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Е.В. Куфтяк), Московском государственном психолого-педагогическом университете (О.П. Гаврилушкина, О.С. Павлова), Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена (Г.Г. Голубева, Л.В. Лопатина), Московском городском педагогическом университете (Л.Б. Баряева, Т.В. Волковская, Л.Ф. Давилович, Т.Б. Филичева), Казанском федеральном университете (Т.В. Артемьева, А.И. Ахметзянова), Череповецком государственном университете (О.Л. Леханова), Курском государственном университете (С.А. Игнатьева) и Курском государственном медицинском университете (Ю.А. Блинков), Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова (Т.А. Фотекова) и др.

Специалисты сходятся в том, что специфика обучения языку детей с нарушениями речи требует отдельного внимания, но акцентируют внимание на отдельных аспектах этого процесса. Успешность овладения коммуникативными умениями связывается с содержанием и характером общения ребенка с воспитателем, с родителями, отношениями со сверстниками, достижением успеха, культурой общения и другими факторами.

В странах Ближнего зарубежья активная работа в рассматриваемой области проводится в Белорусском государственном педагогическом университете им. М. Танка (З.Б. Вахобжонова, С.П. Хабарова) и Национальном институте

образования (Т.Л. Лещинская). Исследователи акцентируют внимание на необходимости следовать принципам развивающего обучения, отказаться от ориентации на усвоение детьми с нарушениями речи готовых знаний, включать языковой материал в активную деятельность субъекта. Усвоение языка должно было связано с решением четко поставленной перед ребенком речемыслительной задачи, а сам он должен быть активным субъектом, заинтересованным в коммуникации. Исследователи отводят большую роль в изучении родного и иностранного языка детьми с нарушениями речи увеличению групповых форм работы, созданию эмоционально-положительной атмосферы, актуализации речевого материала через связь с личным опытом детей.

Зарубежные специалисты знакомы с деятельностным подходом к обучению детей с нарушением речи, однако многие исследования основываются на иных теоретико-методологических подходах. Среди них значимое место отводится гештальт-психологии, восходящей к трудам Г. Мюррея и К. Левина и впоследствии развитой в трудах профессора Рурского университета Х. Хекхаузена (особенно в концепции, названной «Модель Рубикона»). Эту традицию в сочетании с эвристиками когнитивной психологии продолжают ученики и последователи Х. Хекхаузена в Нью-Йорском университете (А. Ахтцигер, П. Голвитцер), Лихайском университете (Г. Москович). Ведущая проблематика исследований – влияние мотивации на формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями речи. Особое внимание уделяется проблеме влияния родителей на развитие мотивационной сферы ребенка с нарушением речи и его языковых способностей, начиная с самых ранних этапов его развития.

Масштабные исследования в данной области проводятся в Финляндии, в которых в 2005 г. была запущена программа подготовки специалистов по формированию коммуникативных умений на шведском и финском языках у детей с нарушениями речи. Программа реализуется совместно тремя вузами (Академия Або, Университет Тампере, университет Турку). Основная задача исследователей – совершенствование методик диагностики нарушений речи и разработка методических рекомендаций для преподавателей шведского и финского языков (Л. Ахопало, А. Клиппи, П. Корпилахти, К. Лаунонен, К. Хейненен).

Традиционная диагностика нарушений коммуникативных компетенций включает в себя неврологические, радиологические и психологические методики. На современном этапе все более значимую роль приобретают методы автоматизации оценки уровня нарушений речи и применение компьютерных технологий. Такой подход не является заменой традиционным методикам, но служит средством повышения эффективности деятельности специалистов. Исследования в этом направлении активно проводятся в целом ряде зарубежных университетов и научно-исследовательских лабораторий: Оксфордский университет (Л. Багай-Равари, Дж. Коулман, Дж. Пибус, С Грау), Aculab (С. У. Бит), Bosch (Ю. Люттин). Разработано специальное оборудование KayPENTAX, работающее на алгоритмах программы MDVP (Multi-Dimensional Voice Program), активно применяемое в практической работе.

Все большую роль и доступность приобретают базы данных речевых нарушений детей по языкам мира: Alborada-IZA (О. Саз, Э. Лейда, К. Вакверо, В. Родригез), Universal Access (Г. Ким, А. Перельман, Дж. Гундерсон), The Nemours database (С. Петерс, Дж. Поликофф, К. Менедез-Пидал), The Whitaker database (Дж. Деллер, М. Лиу, Л. Ферриер, П. Робишо) и др.

Долгие годы традиционной особенностью исследований в США являлась опора на теоретические постулаты генеративной лингвистики Н. Хомского. Американские исследователи склонны видеть в основе языковой способности человека проявление некоего врожденного механизма, закодированного в человеческом геноме. Эта точка зрения все еще популярна, однако в последние годы все большее распространение в американской науке получает когнитивная парадигма в изучении проблемы. В основе когнитивной методологии лежит требование рассматривать речь и в целом психические процессы как составляющие общего процесса информационного обмена между человеком и средой.

На сегодняшний момент когнитивный подход к обучению коммуникации детей с речевыми нарушениями можно отнести к ведущим и в США, и в Европе. В частности, такой подход используется специалистами Белградского института психофизиологических нарушений и патологий речи (М. Йовичич, З. Сукур), Цюрихского университета (Л. Енке), Маастрихтского университета (М. Бонте, С. Котц), Лейденского университета (Н. Шиллер), Университета Райерсона (Ф. Руссо), Университета Луизианны (Дж. Оллер), лаборатории GIPSA-Lab (П. Перье), Университета Лавалья (Ж. Макуа), Университета Колорадо (Дж. Дамико) и др.

Несмотря на разные подходы к решению проблемы, исследователи сходятся во мнении, что используемые методы и средства обучения, а также формы организации образовательного процесса не могут в достаточной мере обеспечить детям с нарушениями речи необходимую практику активной коммуникации, что не способствует применению получаемых на занятиях знаний и языковых умений в новых ситуациях общения. Таким образом, существует насущная потребность в учебно-методическом обеспечении процесса развития коммуникативных умений детей с нарушениями речи.

*Бушев А. Б.*

## **ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ: ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ЕГО ПОНИМАНИЕ**

Аннотация. Политические проблемы обсуждаются в масс медиа и характеризуются стандартной риторикой. Статья обсуждает стандарты медийной риторики Иранского кризиса 2019 года, антисемитского дискурса в Европе, домашнего терроризма в США. На продвинутом этапе языкового обучения представляется необходимым понять и оценить смысл услышанного дискурса (= рито-

рические задачи). Общественная дискуссия в публичном пространстве глобальных СМИ иллюстрирует весь спектр точек зрения.

Ключевые слова: дискурс, политическая риторика, медиа, стереотипы

Потребление глобальных медиа – одна из прагматических задач обучения иностранному языку, кроме обучения разговорной речи и чтению научной и технической литературы. Материал медиа в широком смысле – и политический, и масс-культурный, и экономический дискурс. Мировые медиа сегодня доступны любому читателю, впервые в столь беспрецедентном объеме.

Задачи медиаграмотности – увязывать услышанное, прочитанное в медиа с социальными реалиями. На продвинутом этапе языкового обучения представляется необходимым понять и оценить смысл услышанного дискурса (= риторические задачи). Общественная дискуссия в публичном пространстве глобальных СМИ иллюстрирует весь спектр точек зрения. Многочисленные тексты могут быть компрессированы до ключевых концептов.

Значима готовность читателя понимать медиадискурс, вырабатываемая в процессе обучения и самообучения дискурс-анализу. В отборе лингвистических средств соответственно экстралингвистическим условиям проявляется идеологическая направленность публицистики, ее связь с различными общественными отношениями, с политикой. Связь публицистики с политикой носит двусторонний характер. Политика влияет на формирование публицистики, на развитие ее языковых средств. Со своей стороны, публицистика является эффективным инструментом воздействия на общественные процессы. Немаловажная роль в этом отношении принадлежит языковым средствам. В газетно-публицистическом стиле находит свою наиболее последовательную реализацию такая функция языка, как воздействующая.

На продвинутом этапе обучения необходимо фронтально представлять такие тексты, актуальные для современности, разбирать язык в них, особенности медийного стиля, особенности выражения современных событий. Важна и фактографическая сторона, и языковая сторона. Цель настоящей статьи – продемонстрировать понимание стандартов медиариторики.

**Кейс № 1. Иранский кризис – эскалация напряжения в регионе летом 2019 года**

Gibraltar has freed an Iranian oil tanker **detained last month on suspicion of sanctions-busting**, despite a last-minute plea by the US authorities.

The UK territory **received written assurances from Iran** that the ship would not discharge its cargo in Syria.

Grace 1, carrying Iranian oil, was stopped by Royal Marines on 4 July, **triggering a standoff with Tehran**.

Gibraltar's chief justice, Anthony Dudley, said no US application was currently before the court.

An independent legal body would make a determination on the American request, Gibraltar's Chief Minister Fabian Picardo said in a statement.

The tanker remained off Gibraltar early on Thursday evening but, according to witnesses speaking to Reuters news agency, its prow had moved around by at least 180 degrees.

It was unclear whether this was because of strong sea currents or because it was preparing to leave.

The UK Foreign and Commonwealth Office said **Iran must abide by the assurances it had given** that the tanker would not proceed to Syria, which **is under EU sanctions**.

The FCO described Syria as a "regime that has deployed chemical weapons against its own people".

- [UK to join US-led taskforce in Gulf](#)
- [Marines used brute force, says tanker captain](#)
- [Iran, tankers and the Gulf crisis explained](#)
- [What's so important about a ship's flag?](#)

Iranian Foreign Minister Javad Zarif **condemned the US attempt to stop the tanker's release**, accusing the Trump administration of attempted "piracy".

[Skip Twitter post by @JZarif](#)

Having failed to accomplish its objectives through its [#EconomicTerrorism](#) – including depriving cancer patients of medicine – **the US attempted to abuse the legal system to steal our property on the high seas**.

This piracy attempt is indicative of Trump admin's contempt for the law.

– Javad Zarif (@JZarif) [August 15, 2019](#)

[Report](#)

End of Twitter post by @JZarif

A couple of weeks after the Iranian tanker was stopped, **Iran seized a British-flagged tanker**, the Stena Impero, in the Gulf and, despite official denials, there has been speculation of a swap if the Grace 1 is freed.

Перед нами типичный гипертекст: сообщения прессы, заголовки, гиперлинки, сообщения в Твиттере.

Жирным шрифтом выделены стереотипы = частотные, стандартные, сокращающие возможности интерпретации языковые феномены. Явление языковой стереотипии – это не только клише и штампы, это стандартная семантика, стандартный репертуар, оценки, метафоры и т.д. Опираясь на стандартные составляющие многих медийных текстов, мы можем без труда представить типичный медийный рассказ = дискурс на ту или иную тему.

## **Кейс № 2. Стереотипии современного дискурса антисемитизма**

Стереотипии типичного антисемитского дискурса хорошо известны [4] Дискурс антисемитизма – крайнее воплощение дискурса «мы-они», когда виновницей положения объявляется нация (она же и религия), и в радикальных жестких обвинениях звучат тона ненависти. Причем нация-виновник – «они» – представляется весьма могущественной, не стяжавшей ореола жертвы, что позволяет некоторым анти-расистам быть антисемитами.

Довольно известны антисемитские акты по поджогу синагог, убийствам по национальному признаку, пугающей статистике соцопросов [3]. Они не явля-



ются предметом нашего рассмотрения, хотя, безусловно, представляют базис антисемитского дискурса. Но антисемитизм сегодня проникает в политику, в школу, в кампус и т.д. В современном политическом дискурсе мы видим правый или рядящийся под правый реакционный, подчас связанный с белым супрематизмом дискурс и дискурс недопривилегированных, мигрантский дискурс, который становится антисемитским. Ультраправый антисемитизм уходит корнями в историю и традиционен, сегодняшней же левый антисемитизм представляет критику политики современного Израиля, превращаемую в нападение на евреев как группу. Иными словами, левый антисемитизм – это антисионизм, вариант политического дискурса, который ставит антиимпериализм в качестве центральной идеологии. Также мы видим значительный арабский антисемитизм. Это очень опасное в политическом плане явление, так как Европе памятли фашизм и холокост.

Антисемитизм во Франции явился серьезным этапом кризиса республики, кризиса демократии (2015 год). Вспомним, что наряду с журналом «Шарли», атаке подвергся кошерный супермаркет. «Исламофашизм» (выражение М. Вальса, тогдашнего министра внутренних дел), терроризм, джихадизм или радикализм был окрашен во Франции антисемитскими тонами.

В европейских странах мы наблюдаем харассмент евреев, атаки на улицах и в виртуальном пространстве, атаки на носящих кипу, символические убийства евреев, социологические опросы показывают усиливающиеся антисемитские настроения и опасения евреев. Антисемитизм присутствует в политическом дискурсе, в университетском дискурсе. Властями рассматриваются меры по противодействию со стороны правоохранительной системы. Атаки на школы, синагоги, местные сообщества происходят во многих странах.

► связь мусульманских беспорядков с израильской политикой: *“suburbs’ youngsters” were acting out, in light of what was happening in Israel.* Ширак обвинял *американский иудаизм (= сионизм)*. Автоматически говорится об агрессивности еврейского лобби, *the “aggression” of the Jewish community (или “the Jewish Lobby,” the Israeli “colonialists,” or “communautaristes).*

► *How could the Arabs, themselves “Semites” and “victims of colonization,” be anti-Semites? How could Islam, the “religion of peace,” inspire hostility? It was simply “anti-Zionist,” a “legitimate” opinion, given what the Israelis do to the Palestinians. Anti-Semitism was thus upgraded to a manifestation of “intercommunal tensions,” leaving the Jews as responsible as anyone else for what they suffered.*

### **Кейс № 3. Домашний терроризм в США**

Часты массовые немотивированные расправы в США, это явление объявлено «домашним терроризмом». Стреляют в незащищенных людей в школах, университетских кампусах, супермаркетах, развлекательных центрах.

Летом 2019 года трагедии произошли в Эль Пасо на границе с Мексикой, в Дейтоне в Охайо, на фестивале чеснока в Калифорнии. Инциденты широко обсуждаются в медиа, что создает желательный эффект. Лишь в последние годы

освещаются трагедии, а не исполнители. Это, кстати, порождает вопросы к медиа, к кризисным коммуникациям в современном мире [2].

В многочисленных инцидентах с использованием оружия и человеческими жертвами имеются некоторые общие особенности и закономерности.

Часто исполнителями являются люди с нарушениями психики (*mental illness, mental monsters*), люди, имеющие определенный социальный статус (*alienated young men*), имеющие свободный доступ в соответствии с законами США к автоматическому оружию (*assault rifles*). Последний факт порождает требования к запрещению и ужесточению норм, разрешающих продажу оружия, более тщательному контролю таких покупателей, борьбе с лоббистами-продавцами. Раздаются призывы общественности проводить более четкий контроль тех, кому продается оружие (*background checks, red flag laws*). Ситуацию обеспокоенности суммирует клише: *Too many guns in too many hands...*

Известны массовые демонстрации и походы протеста против свободной продажи оружия. Однако, *gun lobby*, представленная National Rifle association, отчетливо говорит: «Guns are not to blame».

В последние годы исполнители таких терактов использовали экстремистские идеи и лозунги (hate rhetoric). Это геймеры, участники экстремистских сообществ в интернете (chatrooms). Они используют механизмы собственной радикализации в виде дискурсов интернета (Tools radicalizing online). Они – жертвы правой риторики, риторики альт-райтистов [1], альтернативных правых, имеющих представленность в Интернете (white supremacy, violent ideology, racist ideology, angry rhetoric).

В дискурсе массового насилия явственно звучание антиэмигрантских, ксенофобских, супрематистских нот: *crisis on the border, infestation, invasion, bigotry, thieves...*

Этот дискурс подогревается известным дискурсивным феноменом белого национализма. Эта расистская по сути риторика взрывоопасна (rhetoric to incite and to inflame).

Посмотрим на риторическую оппозицию «Мы-они»:

The suspect accused of killing 22 people at a Walmart in El Paso, Texas, has confessed that he was *targeting "Mexicans"*, say US media.

Officials believe the alleged gunman, Patrick Crusius, is the author of an *online post decrying Hispanic migrants*.

Здесь дискурс массового насилия смыкается с ксенофобским дискурсом:

*El Paso sits on the US-Mexican border, and has a large majority Latino population. On Friday, President Donald Trump, who travelled to El Paso earlier this week, pledged to take a "serious" look at passing new gun control measures to strengthen the background check system.*

*The suspect in El Paso was able to legally purchase the assault rifle used in the attack, and carry it into the Walmart due to the state's "open carry" gun laws.*

Обвинение в поддержке и разжигании ксенофобского дискурса относится и к мейнстримовым медиа и фигурам.

*There has also been increased scrutiny - and criticism - of the president's language - he has repeatedly referred to an immigrant "invasion".*

*The online manifesto being investigated by police used similar words.*

Исследование актуального опасного социального дискурса и социально опасных действий заставляет систему образования обратить внимание на прививки от такого рода дискурсов, причем это должна быть разумная, систематическая, а не разовая индоктринация.

Рассмотренный материал заставляет размышлять о презентации стандартной медийной риторики: какова она?!

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Готфрид, П. Палеоконсерваторы: правые изгои Америки / П. Готфрид // Тетради по консерватизму, 2016. – № 1. – С. 77–84.

2. Кастельс, М. Власть коммуникации / М. Кастельс. – Москва : Изд. дом ВШЭ, 2016. – 564 с.

3. Attitudes Toward Jews in Twelve European Countries May 2005 Anti-defamation League Prepared by: First International Resources, LLC823 United Nations Plaza, New York, NY 10017 [www.adl.org](http://www.adl.org)

4. Fact Sheet on the Elements of Anti-Semitic Discourse Kenneth L. Marcus, President & General Counsel The Louis D. Brandeis Center for Human Rights Under Law 2019.

*Воробьева И. В.*

### ОБ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Аннотация. В статье обобщены итоги Всероссийской научно-методической конференции «Векторы современного развития системы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе» (МГЛУ, 2019). Проанализированы и освещены основные направления развития языкового образования на современном этапе.

Ключевые слова: иностранный язык, неязыковой вуз, преподавание иностранного языка.

Цель статьи – обобщить итоги Всероссийской научно-методической конференции «Векторы современного развития системы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе», прошедшей в Московском государственном лингвистическом университете в 2019 г., где ученые-специалисты, преподаватели, методисты обсуждали актуальные вопросы совершенствования преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах вузов.

Огромная роль в решении стратегической государственной задачи осуществления социально-экономического прогресса в развитии Российской Федерации отводится подготовке инновационных кадров, способных обеспечить планируемые преобразования в нашей стране. Особую значимость приобретают

при этом проблемы высшего языкового образования. Овладение одним или несколькими иностранными языками, понимание ментальных традиций и ценностей носителей языков, готовность к иноязычной профессиональной коммуникации позволят выпускникам вузов разных профилей осуществлять социальное и профессиональное взаимодействие с представителями иных лингвокультур; развивать полноценное и многоаспектное партнерство как в общероссийском, так и в общеевропейском масштабе и более широко в мировом сообществе [1]. В контексте подготовки инновационных кадров в докладах участников конференции было уделено исключительно большое внимание:

- обучению студентов второму или третьему иностранному языку;
- разработке педагогических методов и приемов в обеспечении успешной адаптации первокурсников к учебно-воспитательному процессу;
- установлению партнерских отношений вузов и бизнес-структур/работодателей в достижении целей высшего лингвистического образования;
- необходимости постоянной поддержки мотивированности обучающихся к изучению иностранных языков и развития у них навыков и умений самосовершенствования уровня владения иностранным языком;
- новым формам дистанционного тестирования;
- внедрению в языковую практику концепции интернационализации высшего образования;
- факторам формирования «карьерных траекторий» выпускников вуза;
- более широкому использованию в обучении иностранному языку электронных средств;
- практическим рекомендациям по совершенствованию обучения иностранным языкам в вузе, в т.ч. для обучения иностранных студентов из ближнего и дальнего зарубежья русскому языку как иностранному.

Остановимся на некоторых проблемах, предметом обсуждения которых нашло достойное место и время на указанной авторитетной конференции.

Сегодня в системе подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах доминирует, как известно, английский язык, и происходит сокращение студентов, изучающих другие иностранные языки. Ученые-методисты считают, что в целях сохранения мирового многообразия языков, имея богатый опыт неязыковых вузов в области преподавания немецкого и французского языков, перед ректоратами и кафедрами иностранных языков стоит задача сохранения их преподавания путем популяризации изучения этих языков, объяснения важности их применения в определенных отраслях российской экономики, а также путем разработки и внедрения дополнительных образовательных программ, направленных на их изучение как второго иностранного языка [3, 12]. Вопросы мотивации изучения, в частности, немецкого языка в школе, мы поднимали еще в 2006 г. на Республиканской научно-практической конференции «Профессиональная и гуманистическая направленность обучения иностранному языку на неязыковых факультетах» [2].

Важно также решить, на какой вариант английского языка должна ориентироваться современная система подготовки по иностранному языку: американский или британский английский. Согласно данным, три четверти людей в мире, использующих в настоящее время английский язык, не являются его носителями. Вот потому в международной коммуникации в различных сферах профессиональной деятельности выпускников неязыковых вузов все большее распространение получает так называемый глобальный английский язык. В первую очередь преподавателям следует изучить особенности глобального английского языка и разработать современные учебно-методические материалы с учетом его характеристик [3, 13-14].

Главными направлениями развития системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах являются: ее непрерывность и диверсификация, активное внедрение дополнительных образовательных программ по иностранным языкам. К факторам, обуславливающим это, относят стремительные изменения в мире, интернационализацию экономики, развитие профессиональной и академической мобильности, двуязычного образования, появление новых профессий, востребованность специалистов, способных принимать деятельное участие в международном общении и др. Система подготовки по иностранному языку на неязыковых факультетах должна вестись непрерывно.

В общем с языковой подготовкой человек, тем более преподаватель, имеет дело в течение всей своей жизни. Она традиционно характеризуется преемственностью в обучении иностранному языку на уровне хотя бы среднего образования.

В связи с введением обязательной сдачи ЕГЭ по иностранному языку уровень владения им абитуриентами, разумеется, повысится, и кафедры иностранных языков должны быть к этому готовы и внести соответствующие качественные изменения в дидактические материалы.

Непрерывная языковая подготовка в неязыковом вузе обеспечивается изучением иностранного языка различными группами обучающихся: студентами бакалавриата, магистрантов, аспирантов, преподавателей. Важным условием обеспечения этой непрерывности является диверсификация, под которой понимается дифференциация учебных и образовательных программ в соответствии с многообразием использования иностранного языка выпускниками неязыковых вузов [3, 15].

Большую роль в процессе диверсификации играют дополнительные образовательные программы как общеобразовательные, так и профессиональные. Кафедра иностранных языков ЧГПУ уже более 25 лет ведет работу по программе профессиональной переподготовки «Теория и практика обучения иностранному языку». К ее освоению приглашаются специалисты разных отраслей и, как правило, студенты старших курсов. Тем самым реализуется актуальная на современном этапе концепция ЮНЕСКО *lifelong learning* – обучение длиною в жизнь.

Актуальным остается лингводидактический принцип интернационализации подготовки современного специалиста неязыкового профиля, который от-

носят к новой методологии интернационализации в сфере образования. Он предполагает целенаправленное создание условий специализированного развития личности, в которых иностранный язык выступает в качестве необходимого средства формирования профессионального сознания специалиста неязыкового профиля [5, 80]. Лингводидактический принцип интернационализации может реализовываться через совместные образовательные программы, совместные исследовательские проекты, разработку учебных планов, соответствующих международным стандартам, обмен студентами и преподавателями, специальные программы для иностранных студентов, летние языковые школы, участие в международных проектах, грантах, расширение публикационной активности в журналах, входящих в международные базы данных, и т.д.

Безусловный интерес представляют следующие решения, принятые участниками вышеуказанной Всероссийской научно-методической конференции:

- признать, что растет осознание важной роли иностранного языка в подготовке специалиста любого профиля. Иностранный язык рассматривается как инструмент освоения профессиональных знаний и как необходимое средство иноязычного профессионального общения. Дисциплина «Иностранный язык» в неязыковом вузе является сегодня обязательным и систематизирующим междисциплинарным предметом профессиональной подготовки, способствующим также социализации личности обучающегося;

- считать установление вузами партнерских отношений с бизнес-структурами/работодателями эффективным способом повышения качества подготовки инновационных кадров, в т.ч. и качества их подготовки по иностранному языку. Кафедрам иностранных языков неязыковых вузов рекомендуется всесторонне изучить эту проблему и определить возможные мероприятия в рамках данного сотрудничества, способствующие развитию системы подготовки по иностранному языку на каждой последовательной ступени высшего образования;

- осуществлять в неязыковых вузах непрерывную диверсифицированную подготовку по иностранному языку, которая в связи с новыми государственными, общественными и личностными образовательными потребностями в области лингвистического образования предполагает разработку кафедрами иностранных языков новых образовательных программ и их методического обеспечения в соответствии с последними требованиями государственных образовательных стандартов;

- необходимо продолжать на кафедрах иностранных языков теоретические и практические исследования в целях совершенствования обучения иностранному языку на основе личностно-деятельностного, коммуникативного, компетентностного, межкультурного и профессионально ориентированного подходов. При этом рекомендуется учитывать особенности современного поколения студентов, более активно использовать электронные образовательные ресурсы и планировать применение инновационных технологий в сочетании с традиционными, проверенными временем;

- совершенствуя процесс формирования у обучающего умений различных видов иноязычной речевой деятельности, когнитивных и учебных умений, а также совершенствуя организационную структуру учебного курса и качество дидактических материалов для проведения аудиторных занятий и для выполнения студентами самостоятельной работы, следует стремиться к тому, чтобы учебный процесс по иностранным языкам сделать оптимальным, более эффективным и интенсивным;

- считать обязательным условием успешной подготовки по иностранным языкам в неязыковом вузе регулярное повышение преподавателями иностранных языков педагогической и языковой квалификации [1].

Таким образом определены векторы современного развития системы подготовки по иностранным языкам в неязыковом вузе и даны важные научно-методические рекомендации по дальнейшему совершенствованию языковой подготовки обучающихся. Нет сомнений, что при содействии ректората преподаватели кафедры иностранных языков реализуют перечисленные научно-образовательные задачи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Всероссийская научно-методическая конференция неязыковых вузов в МГЛУ [Электронный ресурс] // Режим доступа : [https://linguanet.ru/proektnaya-deyatelnost/novosti/?ELEMENT\\_ID=6409](https://linguanet.ru/proektnaya-deyatelnost/novosti/?ELEMENT_ID=6409)

2. Воробьева, И. В. Мотивация изучения немецкого языка в школе / И. В. Воробьева // Профессиональная и гуманистическая направленность обучения иностранному языку на неязыковых факультетах : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2006. – С. 59–63.

3. Полякова, Т. Ю. Основные направления развития системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах / Т. Ю. Полякова // Вестник МГЛУ. – 2019. – № 1 (830). – С. 9–19.

4. Тенякова, Е. А. Формирование ключевых компетенций на кафедре иностранных языков (из опыта работы) / Е. А. Тенякова, И. В. Воробьева // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе : сб. науч. тр. Вып. 2. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – С. 189–194.

5. Яроцкая, Л. В. Интернационализация профессиональной подготовки специалиста: от обоснования принципа к образовательной практике / Л. В. Яроцкая // Вестник МГЛУ. – 2019. – № 1 (830). – С. 80–91.

*Воробьева И. В.*

### **ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПРАКТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ**

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы организации изучения иностранного языка как практики межкультурного общения на учебных занятиях, во время внеаудиторной работы, в ходе УИРС и НИРС путем творческого подбора дидактического материала с познавательной и культурологической ценностью, а также эффективной организации деятельности студентов с применением адекватных форм, средств, методов обучения и воспитания.

Ключевые слова: иностранный язык, межкультурное общение, диалог культур.

Расширение международного сотрудничества, научного обмена в сфере образования и культуры, участие в разнообразных технических, экономических или гуманитарных проектах, повышение студенческой мобильности – все это предполагает сегодня изучение иностранного языка в контексте диалога культур. Уже аксиомой является известное выражение С. Тер-Минасовой, «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации» [12]. Согласно требованиям времени мы готовим студентов к межнациональному общению и взаимодействию. В процессе преподавания иностранного языка всегда выступает культура другого народа предметом соизучения.

Проблема изучения иностранного языка как практики межкультурного общения рассматривается в учебно-воспитательном процессе комплексно и подразделяется на три составляющие:

- лингвистическую (изучение языковых единиц, текстов и других носителей информации);
- психологическую (исследование того, как осваивая иностранный язык, одновременно познается хранимая языком национальная культура);
- методическую (анализ способов и форм повышения эффективности овладения культурой через язык).

Практика межкультурного общения при изучении иностранного языка осуществляется нами постоянно на лабораторных, практических занятиях, во время внеаудиторной работы, в ходе УИРС и НИРС путем творческого подбора дидактического материала с познавательной и культурологической ценностью, а также путем успешной организации деятельности студентов с применением адекватных форм, методов, средств обучения и воспитания.

Особое внимание уделяем вопросам межкультурного профессионального общения. Студенты-историки, к примеру, с интересом читают на немецкоязычных сайтах научные и научно-популярные материалы об известном археологе Генрихе Шлимане, затем на основе аннотирования, реферирования готовят о нем исследовательские работы. Так, студент 1 курса факультета истории, управления и права Сергеев С. получил за свою реферативную работу «Немецкий археолог Генрих Шлиман и его великие открытия» диплом 1 степени на вузовской конференции студентов по итогам научно-исследовательской работы за 2018 год.

Студенты факультета физической культуры, используя данные с интернет-сайтов профессиональных немецких спортивных союзов (<http://www.stern.de/sport-motor/fussball/:Bundesliga-Bayern>, <http://www.basketball-bundesliga.de>, Geschichte des Karate – BAE / Budo-Akademie-Europa. – <http://www.b-a-e.de/index.php/content/view/91/235>, <http://www.boxen.com/themen/boxsport/lexicon.php>, DVV – Deutscher Volleyball-



Verband / Nationale-Internationale Historie. – <http://www.volleyball-verband.de/>, Die deutsche Eisschnelllauf-Seite Geschichte des Eisschnelllaufens / [http://www.desg.de/df\\_historie.php](http://www.desg.de/df_historie.php), <http://www.eislauf-union.de/derSport.html>), готовят выступления с докладами о развитии спорта в Германии, о знаменитых немецких спортсменах.

Студенты факультета художественного и музыкального образования, изучающие немецкий язык, исследуют темы: «Немецкие живописцы эпохи Ренессанса», «Немецкие пейзажисты XV-XVI веков», «Художественная династия Кранях», «Династия живописцев Каульбах», «Живопись немецких мастеров XVIII века», «Германские художники XIX века», «Отто Дикс – выдающийся немецкий художник XX века», «Современные художники Германии».

В рамках VIII Всероссийского Фестиваля науки НАУКА 0+ был проведен урок-презентация «Известные немецкие ученые», в ходе которого студенты физико-математического факультета выступили с мультимедийными презентациями и докладами о жизнедеятельности великих немецких ученых, например: «Первый немецкий лауреат Нобелевской премии Вильгельм Конрад Рентген», «Идеи немецкого математика, основоположника современной топологии Феликса Хаусдорфа», «Нобелевская премия Макса Борна за фундаментальные исследования по квантовой механике», «Физик и механик Генрих Рудольф Герц, его роль в решении проблемы движения материи», «Родоначальник современной физики Альберт Эйнштейн», «Король математики» немецкий ученый Карл Фридрих Гаусс» и др.

Безусловно, биографии, творческий, научный путь всемирно-известных зарубежных деятелей представляют собой богатейший материал для практики межкультурного общения.

Незнание культурных различий, этикетных норм, национальных особенностей представителей разных стран и недопонимание стилей управления может приводить к коммуникативным неудачам, межкультурному непониманию. Об этом мы говорим магистрантам таких программ, как «Менеджмент в социально-педагогической деятельности», «Менеджмент в образовании» и разбираем пример из практики Эрина Мейера, руководителя образовательной программы для топ-менеджеров по межкультурной коммуникации «Руководство сквозь границы и культуры», показываем, как на ранней стадии германо-американского проекта обе стороны вырабатывали общее решение по важному вопросу и представили его руководителю в США. Однако после короткого обсуждения он вынес свой вердикт, отличавшийся от предложенного, и заявил: «Отлично! Мы приняли решение». Все американцы с этим согласились.

Немцев же такой поворот событий чрезвычайно расстроил, они для себя сделали вывод, что американский начальник высокомерен, а американские коллеги – лицемерны и двуличны. Такое отношение не способствует укреплению командного духа. Когда немцы говорят: «Мы это сделаем», они принимают на себя обязательство. Нельзя просто передумать. Мы беремся за дело и не отступаем. И вдруг нам звонит кто-то из американцев и будничным тоном сообщает, что нужно двигаться в другом направлении, или начальник дает нам какую-то

информацию, которая перечеркивает всю проделанную работу. Первые несколько месяцев немцы не могли избавиться от ощущения, что американские коллеги – лицемеры. Один из германских менеджеров решил обсудить ситуацию с американским начальником, и этот разговор открыл обоим глаза. «До меня наконец дошло, – признался немец, – что для американцев «Решение» – не что иное, как согласие продолжать обсуждение. Им это понятно без слов. Но немцы воспринимают решение как сигнал к действию, а поведение американцев ставит их в тупик. Чтобы наладить продуктивное сотрудничество, члены обеих команд отправились на выездное совещание. Они поговорили о том, как, по их мнению, нужно принимать решения и что вообще понимается под словом «вердикт» в их культурах. Они разработали систему коллективного обсуждения. На последующих встречах, когда кто-то из американцев говорил: «Отлично! Вот наш вердикт», он сразу пояснял: «Я имею в виду, что мы продолжаем обсуждать этот вопрос и должны проработать его с коллегами, так что к реализации пока не приступайте». Когда культурные различия стали очевидны, тогда только взаимодействие наладилось [9, 67].

Магистранты делают вывод, что и руководителям, и подчиненным не только знание иностранного языка, но и знание культурных особенностей позволяет варьировать стратегию поведения. Руководители должны понимать: чтобы мотивировать и вдохновлять сотрудников из других стран, следует применять разноплановый подход. Сегодня недостаточно уметь управлять по-немецки, по-американски, по-русски или по-китайски. Нужно быть гибким и обладать необходимой информацией, чтобы выбрать оптимальный для той или иной культуры стиль управления.

Одним из важнейших условий успешного обучения иностранному языку как практики межкультурного общения является адекватность используемых материалов для внеаудиторного чтения. В качестве домашнего чтения предлагаем студентам художественные произведения зарубежной литературы разных стилей и жанров, обладающие лингвострановедческой и общеобразовательной информативностью, а также образностью, содержащие спецлексику, формирующие ясное представление об окружающем мире, о стране и о народах изучаемого языка [1, 53]. Студентам-филологам рекомендуем для внеаудиторного чтения отрывки из произведений немецких классиков: «Три товарища» Эриха Марии Ремарка, «Страдания юного Вертера» Иоганна Вольфганга Гете, из сказок «Бременские музыканты», «Госпожа Метелица», «Про умного портняжку», «Поющая косточка» братьев Гримм, из новелл, рассказов и повестей-сказок «Эпизод из жизни трех друзей», «Золотой горшок», «Песочный Человек», «Крошка Цахес, по прозвищу Циннобер» Эрнста Теодора Амадея Гофмана и др.

Тщательно подобранные классические художественные произведения на изучаемом языке, актуальность, социальная значимость их проблематики помогают формировать у студентов не только необходимые языковые умения и навыки, но и расширяют их общий и филологический кругозор, знакомят с

подлинными образцами иной культуры, удачно готовят к практике межкультурного общения.

Источником для самостоятельной работы студентов служат наши авторские специальные учебные пособия по внеаудиторному чтению, содержащие информацию о национальной культуре, искусстве, экономике, спорте, образовании и об истории страны носителей языка [2], [3], [7], [10]. Так, студенты технолого-экономического факультета успешно используют сборник спецтекстов, в который включены оригинальные современные профессионально-направленные материалы. Особую ценность представляет тематика текстов, учитывающая изучаемые на факультете дисциплины: «Экономика», «Кулинария», «Технология швейных изделий», «Конструирование и моделирование швейных изделий», «Автосервис» и др. Пособие разделено на несколько частей, посвященных экономике Германии, экономической жизни России, вопросам маркетинга и менеджмента, автомобилям прошлого, настоящего и будущего, а также моде, кулинарии. Студентам профиля «Пожарная безопасность» предназначено составленное нами на немецком языке учебное пособие «Пожарная безопасность в Германии». Пособие разработано на основе материалов с немецкоязычных специализированных Интернет-сайтов, новейших словарей немецкого языка, справочно-энциклопедических изданий, текущей прессы, современной научно-популярной профессионально-ориентированной литературы. Оно состоит из следующих тематических разделов: из истории пожарной службы Германии; организация пожарной службы в ФРГ; музеи пожарной охраны в Германии; пожарная безопасность и будущее; правила пожарной безопасности для всех; пожарная лексика. Содержание предлагаемых текстов призвано способствовать развитию у обучающихся познавательных интересов, повышению культуры и эрудиции студентов, их профессиональных умений и навыков.

Изучение иностранного языка как практики межкультурного общения продолжается в научных кружках. За последние годы были организованы тематические лингвострановедческие кружки, где занимались студенты разных факультетов, изучающие немецкий язык: «Спортивная жизнь в ФРГ», «Система управления и экономика Германии», «Мода и модная индустрия Германии», «Кулинарное путешествие по Федеративной Республике Германии», «Волшебный мир немецких сказок», «Новеллы Стефана Цвейга. К 135-летию австрийского писателя», «Национальные культурные традиции Германии», «Люди современной ФРГ», «Выдающиеся немецкие деятели политики, науки, спорта и искусства», «Э.М. Ремарк – выдающийся немецкий писатель-антифашист и его роман «Drei Kameraden».

Итак, приобретение знаний об истории и культуре, о реалиях и традициях страны изучаемого языка, знакомство с достижениями национальной культуры и развитии общечеловеческой культуры, осознание роли родного языка и родной литературы в зеркале культуры другого народа – все это предполагает изучение иностранного языка как практики межкультурного общения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева, И. В. Домашнее чтение как средство трансляции иноязычной культуры / И. В. Воробьева, В. А. Воробьева // Трансляция иноязычной культуры в процессе преподавания иностранного языка : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 52–55.
2. Воробьева, И. В. Немецкий язык. Тексты по внеаудиторному чтению для студентов факультета физической культуры : учебное пособие / И. В. Воробьева // Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – 170 с.
3. Воробьева, И. В. Пожарная безопасность в Германии: учебное пособие на немецком языке / И. В. Воробьева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – 111 с.
4. Воробьева, И. В. Развитие культуры общения студентов на занятиях иностранного языка / И. В. Воробьева, В. А. Воробьева // Обучение иностранному языку в контексте межкультурной коммуникации : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – С. 3–9.
5. Воробьева, И. В. Этнопедагогизация преподавания немецкого языка / И. В. Воробьева, Т. С. Иванова // Междисциплинарные аспекты лингвистических исследований : сб. науч. тр. Книга 8. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т ; Просвещение-Юг, 2016. – С. 21–27.
6. Иванова, Е. В. Национальные культурные традиции в обучении иностранному языку / Е. В. Иванова, И. В. Воробьева // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе : сб. науч. тр. Вып. 1 / отв. ред. И. В. Воробьева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 72–77.
7. Иванова, Т. С. Немецкий язык. Педагогические тексты и упражнения для студентов неязыковых факультетов : учебное пособие / Т. С. Иванова, И. В. Воробьева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – 101 с.
8. Кордон, Т. А. Выдающиеся западноевропейские художники : учебное пособие на английском языке / Т. А. Кордон // Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2012. – 93 с.
9. Мейер, Э. Быть боссом в Брюсселе, Бостоне, Бангкоке / Э. Мейер // Harvard Business Review. – Россия. – 2017. – декабрь. – С. 62–69.
10. Спецтексты на немецком языке для студентов технолого-экономического факультета вузов : учебное пособие / сост. И. В. Воробьева // Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2006. – 111 с.
11. Тенякова, Е. А. Этика межкультурной коммуникации / Е. А. Тенякова, С. А. Шишкина // Обучение иностранному языку в контексте межкультурной коммуникации : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – С. 13–17.
12. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

*Воробьева И. В.*

### **О РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА КАФЕДРЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Аннотация. В статье рассказывается о реализации программ дополнительного образования на кафедре иностранных языков Чувашского педагогического университета им. И.Я. Яковлева. Описан опыт работы преподавателей кафедры в этом направлении. Поставлены задачи по дальнейшему развитию допобразования по программе профессиональной переподготовки «Теория и практика обучения иностранному языку».

Ключевые слова: дополнительное образование, программы профессиональной переподготовки, иностранный язык.

Динамичное развитие современного общества, изменения, происходящие в социально-экономической жизни России, быстрое устаревание профессиональных знаний, снижение спроса на некоторые специальности требуют от людей повышения мобильности, получения всё новых и новых знаний, умений и навыков.

Эксперты отмечают, что в этих условиях с каждым годом возрастает популярность дополнительного образования, и что такая тенденция только усиливается.

Так, вопросам развития дополнительного образования по иностранным языкам большое внимание уделялось в Московском государственном лингвистическом университете на Всероссийской научно-методической конференции «Векторы современного развития системы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе» (2019 г.). Здесь было особо отмечено, что главными направлениями развития системы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе являются: ее непрерывность и диверсификация, активное внедрение дополнительных образовательных программ по иностранным языкам.

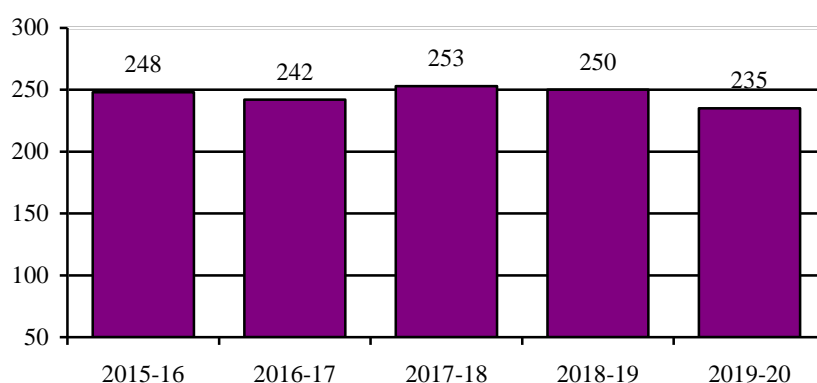
В связи с требованиями и потребностями времени наша кафедра иностранных языков по решению ученого совета уже более 25 лет ведет работу по программе профессиональной переподготовки «Теория и практика обучения иностранному языку». На очно-заочных курсах обучаются в вечернее время специалисты разных отраслей и вузовские студенты английскому, немецкому и итальянскому языкам. Можно сказать, с интересом, а отсюда и с успехом. Тем самым как бы реализуется актуальная на современном этапе концепция ЮНЕСКО *lifelong learning* – обучение длиною в жизнь.

По результатам проведенного нами опроса факторами и причинами, приводящими на кафедру для получения дополнительного образования по иностранному языку, являются: приобретение дополнительной, адекватной не только внутреннему, но и внешнему рынку, востребованной профессии; возможность работы по нескольким специальностям; поддержка первого образования для карьерного продвижения по службе; потребность в самообразовании, развитии своей личности; расширение профессионального и общего кругозора; нехватка языковых знаний и иноязычной культуры, а иногда просто реализация детской, юношеской мечты.

Образовательный процесс по дисциплинам учебного плана обеспечен квалифицированными научно-педагогическими кадрами, которые обладают соответствующими профессиональными знаниями, гуманными личностными качествами, широкой эрудицией, педагогическим мастерством и высокой культурой. И поэтому способны обеспечить подготовку специалистов на уровне современных требований.

Динамика количества обучающихся за последние пять лет представлена на диаграмме:

Количество слушателей



Как видно, количество слушателей программы составляло в среднем по годам 240-250 чел. Эту цифру мы стараемся удерживать. Хотя сейчас стала велика конкуренция между программами дополнительного образования. И в вузе, и в городе их широкий выбор. Вторым фактором, влияющим отрицательно, является уменьшение самого контингента студентов-очников, которые в основном и обучаются у нас на допобразовании. И, самое главное, негативно на числе слушателей сказывается значительное уменьшение часов по дисциплине «Иностранный язык» в учебных планах бакалавриата, где занятия по иностранному завершаются уже в 1 полугодии 2 курса.

Программа «Теория и практика обучения иностранному языку» рассчитана сегодня на 1198 часов. Для эффективной организации учебно-воспитательного процесса по современным требованиям преподавателями разработаны рабочие программы по различным аспектам иностранного языка и по педагогике с психологией: «Практическая фонетика», «Стилистика», «Практическая грамматика», «Лексикология», «Страноведение», «Практический курс иностранного языка», «Методика преподавания иностранного языка». В этих конкретных программах усилена культуuroобразующая, коммуникативная, воспитательная функции иностранного языка, отражены требования к промежуточной и итоговой аттестации обучающихся.

Подготовка слушателей ведется на источниковой базе современных учебников центральных и зарубежных издательств, оправдавших себя на практике, обновленных и свежих изданий, в том числе авторских учебно-методических пособий преподавателей кафедры, а также материалов периодики и Интернета: Тенякова Е.А., Афанасьева И.В., Воробьева И.В. Тексты и упражнения на английском языке по патриотическому и поликультурному воспитанию студентов: учеб. пособие. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015; Воробьева И.В. Компьютер. Тексты для чтения на немецком языке: учеб. пособие. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016; Афанасьева И.В., Кордон Т.А. Математика и информатика. Тексты для чтения на английском языке: учеб. пособие. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016; Тенякова Е.А. В мире прекрасного. Учебное пособие на английском языке. Ч.1. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017;

Афанасьева И.В. Прикладная информатика. Пособие на английском языке: электронное учебное пособие. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017.

Кордон Т.А. Виды спорта: учеб. пособие на английском языке. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017;

Долгашева М.В. Искусство эпохи Возрождения (на английском языке): учеб. пособие. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018;

Воробьева И.В. Пожарная безопасность в Германии: учебное пособие на немецком языке. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018;

Тенякова Е.А. Система дошкольного образования в Великобритании: электронное учебное пособие. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018.

Афанасьева И.В. История моды: учеб. пособие на английском языке. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019;

Афанасьева И.В. Мир физики: учеб. пособие на английском языке. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019;

Воробьева И.В. Слово о педагоге: электронное учебное пособие. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019.

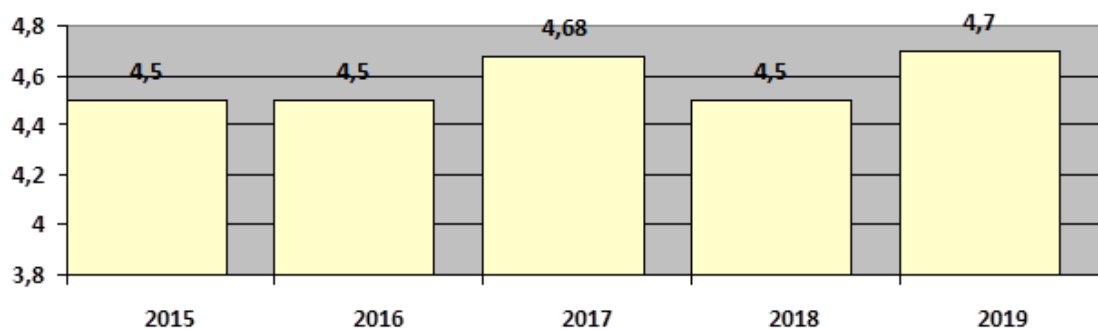
Из методического арсенала преподаватели выбирают те, которые отвечают сегодняшним целям и задачам обучения, дают наилучшие результаты. Придерживаются в основном испытанной методики сознательного обучения языку с опорой на родной: сравнительно-сопоставительный анализ текстов; аннотирование; реферирование; перевод прямой и обратный, диалоги, монологи, беседы, разнообразные фонетические, лексико-грамматические устные и письменные упражнения. Для создания эмоционального и естественного фона общения, «эффекта присутствия» практикуются интерактивные формы работы, как-то: деловые игры, мастер-классы, уроки-пресс-конференции, -читательские конференции, научно-методические семинары, занятия-симпозиумы; международные комментарии по газетам; опорные сигналы для монологических высказываний; мультимедийные мини-презентации; теле- и радиоуроки; уроки-экскурсии в музеи, на лоно природы; лекции-диалоги; упражнения-провокации, экспресс-миниконтрольные работы; интервьюирование; описания репродукций картин художников с использованием презентаций; прослушивание речи носителей языка в аудиозаписи; заочные путешествия по городам и странам изучаемого языка.

Вопросы деятельности дополнительного образования периодически поднимаются на заседаниях кафедры, на ректорском часе, на ученом совете вуза. Практикуются взаимопосещения и посещение занятий руководителем программы. Экзаменационные билеты ежегодно обновляются, отвечают современным требованиям, содержат актуальные для будущих педагогов вопросы.

Об уровне полученных знаний и умений слушателей можно судить по результатам итоговой аттестации. Так, итоговый квалификационный экзамен на «хорошо» и «отлично» в 2019 г. сдали 96 %. Средний балл составил 4,7.

Показатели среднего балла по годам перед вами. Он был ровным: от 4,5 до 4,7 в течение ряда лет.

Средний балл



Проведенный мониторинг трудоустройства бывших слушателей кафедры выявил, что наши выпускники работают по полученной ими дополнительной специальности в сфере образования (педуниверситет, институт культуры, ЧГУ, техникумы, колледжи, школы г. Чебоксары и Чувашской Республики), в школах Москвы, и в других учреждениях и организациях, связанных с иностранным языком (например, в совместных бизнес-предприятиях), как у нас в стране, так и за рубежом.

Осуществляемая кафедрой учебная, учебно-методическая, научно-исследовательская, воспитательная работа в единстве обеспечивает достаточный уровень качества подготовки слушателей нашей Программы.

Многотрудная деятельность по дополнительному образованию приносит обоюдную пользу: выпускники программы с удовлетворением и гордостью получают второй или третий дипломы установленного образца. Университет, кафедра получают определённый доход от реализации программы дополнительного образования.

В дальнейшем усилия кафедры следует направить на выполнение следующих задач по развитию системы дополнительного образования:

- реализовывать уже успешно действующую Программу дополнительного профессионального образования «Теория и практика обучения иностранному языку»;
- активизировать рекламную, пропагандистскую деятельность по подбору слушателей;
- сохранить и приумножить контингент обучающихся по программе дополнительного образования;
- обеспечив научную основу, всемерно повышать качество теоретической и практической подготовки специалистов;
- из года в год обогащать идейно-патриотическое, духовно-нравственное, страноведческое содержание обучения иностранному языку, использовать рациональные, инновационные методы обучения слушателей, развивать их универсальные, общекультурные и профессиональные компетенции.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Всероссийская научно-методическая конференция неязыковых вузов в МГЛУ [Электронный ресурс] // Режим доступа : [https://linguanet.ru/proektnaya-deyatelnost/novosti/?ELEMENT\\_ID=6409](https://linguanet.ru/proektnaya-deyatelnost/novosti/?ELEMENT_ID=6409)

2. Долгашева, М. В. Специфика образовательных программ в ходе преподавания дисциплин кафедры иностранных языков / М. В. Долгашева, И. В. Воробьева // Обучение иностранному языку в контексте межкультурной коммуникации : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – С. 29–33.

*Воробьева И. В., Рахманова Н. А.*

### **ЛАУРЕАТ НОБЕЛЕВСКОЙ ПРЕМИИ – НЕМЕЦКИЙ ПИСАТЕЛЬ-АНТИФАШИСТ**

Аннотация. Статья посвящена жизни и творчеству великого немецкого писателя Генриха Бёлля. Рассмотрены, проанализированы некоторые его антивоенные произведения. Описан опыт использования его литературного наследия при обучении студентов иностранному языку.

Ключевые слова: Генрих Бёлль, иностранный язык, антивоенная тематика, гуманистическое и патриотическое воспитание, внеаудиторное чтение.

В Год 75-летия Победы в Великой Отечественной войне, победы над гитлеровским фашизмом мы широко используем художественные произведения немецких писателей, посвященные антивоенной тематике, при обучении студентов иностранному языку на практических и кружковых занятиях в качестве внеаудиторного чтения. Отметим, что некоторый практический опыт использования в учебно-воспитательных целях литературы на немецком языке выдающихся писателей Ганса Фаллады, Эриха Марии Ремарка, Гюнтера Грасса, Йенса-Кристиана Вагнера и Томаса Гюви Блатта описан нами ранее [2, 40-47].

В последнее время все чаще замечается, как отдельные зарубежные политики и даже государственные деятели перекраивают историю, пытаются исказить значение Великой победы, «выдать черное за белое, из освободителей сделать оккупантов, а из нацистских пособников – борцов за свободу». Не случайно Президент России В.В. Путин неоднократно говорит о важности, необходимости противостоять любым попыткам фальсифицировать исторические факты, защищать правду об Отечественной и Второй мировой войне.

Вне всякого сомнения, этому способствует изучение жизни и творчества лауреата Нобелевской премии Генриха Бёлля. Его произведения, рассказывающие как очевидец правду о войне, являются эффективным источником воспитания молодежи в духе гуманизма, патриотизма и интернационализма, служат формированию ее активной гражданской позиции.

Генрих Теодор Бёлль родился в семье скульптора и столяра-мастера [7, 140] 21 декабря 1917 г. в старинном городе Кёльн. Учился он в католической школе и гимназии. Трудился учеником продавца в книжном магазине. Был от-

правлен на работу в трудовой лагерь имперской службы. Летом 1939 г. поступил на учебу в Кёльнский университет, но уже осенью он был призван в вермахт. Во время Второй мировой войны воевал пехотинцем во Франции, Польше, России, Румынии, Венгрии, был трижды ранен. В апреле 1945 г. Бёлль сдался в плен американцам. Безусловно, годы войны, проведенные в окопах и госпиталях, определили многое в его судьбе, ведь он «навсегда был ранен войной». После плена трудился столяром у своего брата, потом вернулся в свой бывший университет, где изучал филологию, позднее работал в статистическом управлении в Кёльне [7, 136].

С раннего детства Бёлль писал стихи и небольшие рассказы, но печататься начал лишь в 1947 г. Его первыми солидными произведениями были повесть «Der Zug war pünktlich» – «Поезд приходит вовремя» (1949), сборник рассказов «Wanderer, kommst du nach Spa...» – «Путник, придёшь когда в Спа...» (1950) и роман «Wo warst du, Adam?» – «Где ты был, Адам?» (1963). Он удостоивался многих призов и премий за свое искусство, правдивый показ незащитных ребят без отцов, одиноких вдов войн, бесперспективных интеллигентов. Одну надежду писатель видел в детях, притворство, лицемерие – в религии, хотя Бог для Бёлля есть любовь и мир. В 1950 г. писатель стал членом литературного объединения «Группа 47» и уже через год получил его премию за рассказ «Die schwarzen Schafe» – «Черные овцы» (1961). Затем Бёллю вручили престижную немецкую премию Георга Бюхнера, был избран президентом немецкого ПЕН-клуба.

А в 1972 г. Генрих Бёлль стал Лауреатом Нобелевской премии по литературе. Его произведения находили отклик как у читателей, так и у критиков. Прежде всего, это сборники рассказов «Nicht nur zur Weihnachtszeit» – «Не только к Рождеству» (1952), «Doktor Murkes gesammeltes Schweigen» – «Молчание доктора Мурке» (1956), «Als der Krieg ausbrach» – «Когда началась война» (1961), «Als der Krieg zu Ende war» – «Когда кончилась война» (1968), повести «Und sagte kein einziges Wort» – «И не сказал ни единого слова» (1953), «Das Brot der frühen Jahre» – «Хлеб ранних лет» (1955), романы «Haus ohne Hüter» – «Дом без крыш» (1954), «Ansichten eines Clowns» – «Глазами клоуна» (1963) и др., раскрывающие индивидуальные проблемы мелкой буржуазии, интеллектуалов и простых людей немецкого капиталистического общества послевоенного времени от незащитных детей, многочисленных вдов войн до плачущего одинокого Клоуна. Все живут в лишениях, страданиях, в настоящем национальном бедствии, в моральной и психической опасности, в атмосфере фашизма и милитаризма. Бёлль разоблачает лицемерие их представителей как губителей Германии.

Главным образом в своих произведениях Генрих Бёлль обращался к прошлому страны, к осмыслению опыта войны, ее последствий, демонстрировал свою позицию неприятия и осуждения нацизма, затрагивал частные проблемы развития немецкого общества. Его волновали, к примеру, несчастные браки и в них воспитание осиротевших детей. Он писал: «Человек – не только настоящее

и будущее, но и прошлое, которое нельзя подвергать забвению или пытаться найти оправдание там, где место покаянию».

В немецком обществе часто встречались реваншистские настроения или полное равнодушие к бывшим фашистам. Бёлль резко критиковал подобные настроения, предупреждал, что нацистское прошлое нельзя забывать, а необходимо его здраво осмысливать. Он был одним из первых, кто еще в 50-годы XX века заговорил против забвения Холокоста, о котором, впрочем, не говорилось в то время, но а проблема злободневна по сей день.

Бёлль выступал против оценки Второй мировой войны как катастрофы поражения. Он же считал его возвращением к миру, которое должно быть однако абсолютным, без всяких мыслей о реванше. Поражение немецкой нации, по его мнению, случилось не в 1945 г., а в 1933 с приходом к власти Гитлера, и это поражение было намного страшнее. «Надо оплакивать погибших детей, а не проигранные войны», – говорит один из героев писателя-антифашиста.

Генрих Бёлль категорически протестовал против переоценки Второй мировой войны и ее последствий. Все названные нами его идеи чрезвычайно актуальны и сегодня, когда некие историки манипулируют фактами, пытаются исказить настоящую истину, нивелировать зло, причиненное миру гитлеровской Германией.

Литературоведы считают, что Бёлль был едва ли не самым популярным в СССР западногерманским писателем послевоенного поколения. На русском языке издано более 80 его произведений, его книги выходили даже бóльшими тиражами, чем в самой ФРГ. Лауреат Нобелевской премии не раз бывал в нашей стране (1952-1979), снял документальный фильм «Писатель и его город: Достоевский и Петербург», нелегально вывозил рукописи А. Солженицына на Запад.

Генриха Бёлля называли совестью немецкого народа [6]. Он был не только крупным писателем, публицистом, но и замечательным эссеистом, романистом, драматургом, увлеченным рассказчиком, своим любимым жаром он считал короткие рассказы, успешным переводчиком с нидерландского и английского языков. Вместе со своей женой Аннемари они переводили, в частности, Хемингуэя. Он был радио- и телесценаристом, создавал фильмы на основе своих произведений.

Кроме всего этого, он вел активную разноплановую общественную деятельность, которая несомненно может служить современному молодому поколению примером для подражания при повышении своего гражданского национального самосознания. Весьма целесообразно обобщить и перечислить отдельные значимые заслуги Лауреата Нобелевской премии, писателя-антифашиста Генриха Бёлля:

- опубликовал многочисленные злободневные эссе, в которых высказывал свое мнение о политической ситуации в ФРГ и в мире («Воскрешение совести», «День поминовения героев», «Письмо молодому католику» и др.);

- участвовал в написании Воззвания 105 видных деятелей культуры (среди которых Альбер Камю, Пабло Пикассо, Артур Кестлер, Жан Поль Сартр) про-

тив действий Советского Союза во время восстания в Венгрии и против интервенции Великобритании и Франции в Египте (кризис в Суэцком канале);

- стал одним из основателей Germania Judaica – Кельнской библиотеки по истории германского иудаизма;

- будучи одним из редакторов журнала «Лабиринт» попытался в нем на основе христианских ценностей сформулировать альтернативную общественно-политическую систему;

- участвовал после возведения Берлинской стены в Обращении 23 писателей к ООН с призывом сделать единый Берлин местом расположения штаб-квартиры Объединенных наций;

- читал в качестве гост-доцента во Франкфуртском университете авторские публичные лекции по поэтике, «эстетике человечности» [7,142];

- организовал воззвание к общественности США в связи с процессом против американской правозащитницы Анджелы Дэвис;

- Международный комитет, членом которого являлся Бёлль, обратился к южнокорейскому президенту с просьбой «во имя человечности» выпустить находящегося под арестом в одиночной камере в течение нескольких лет писателя Ким Чи Ха;

- вступил в частную организацию помощи «Корабль для Вьетнама», созданную журналистом Р. Нойдеком, с целью зафрахтовать корабль для спасения потерпевших бедствие на море вьетнамских беженцев;

- в результате беседы с делегацией женщин из Боливии по военному путчу Белль обратился с призывом к правительству ФРГ немедленно инициировать создание международной комиссии по изучению ситуации в Боливии;

- присоединился к призыву писателей Европы против нейтронной бомбы и гонки вооружений;

- выступил на демонстрации в защиту мира в Бонне перед 300.000 человек;

- в открытом письме в адрес Генерального секретаря ЦК КПСС Ю. Андропова требовал прекращения ссылки лауреата Нобелевской премии Андрея Сахарова;

- наряду с писателями из 6 стран выступил с заявлением протеста против попыток правительства США свергнуть сандинистское правительство в Никарагуа;

- участвовал в блокаде одной из американских казарм в Германии;

- проводил широкую политическую работу в рамках движения сторонников мира и поддержки партии зеленых.

Опросы специалистов по формированию общественного мнения в середине 70-х годов XX века показали, что влиятельнейшей западногерманской личностью после федерального канцлера Гельмута Шмидта, председателя СДПГ Вилли Брандта и главы ХСС Франца Йозефа Штрауса является писатель Генрих Бёлль [11]. После его смерти в 1985 г. в Кёльне был создан Фонд Генриха Бёлля – неправительственная организация, тесно взаимодействующая с партией зеленых. Фонд поддерживает проекты в сфере развития гражданского общества, экологии и прав человека [13].

Произведения Бёлля об эпохе, «за которую немцам стыдно», о Второй мировой войне обладают огромным потенциалом патриотического воспитания молодежи. В год 100-летия со дня рождения Генриха Бёлля наши студенты факультета чувашской и русской филологии, изучающие немецкий язык, писали небольшие исследовательские работы, посвященные его творчеству, например: «Дегероизация войны в произведениях Бёлля», «Генрих Бёлль – великий писатель с сердцем для маленьких людей», «Ранние рассказы и романы Бёлля», «Идейно-художественное своеобразие романа «Бильярд в половине десятого», «Ранее неизвестный роман писателя «Солдатское наследство», «Г. Бёлль – Лауреат Нобелевской премии по литературе», «Бёлль как публицист». Студенты готовили также мультимедийные презентации об основных вехах биографии писателя: «Бёлль и «Группа 47», «Генрих Бёлль в Советском Союзе (1952-1979)», «Общественная деятельность Бёлля», «Фонд имени Генриха Бёлля» и др.

В качестве внеаудиторного чтения с дальнейшим обсуждением на занятиях были рекомендованы студентам-филологам следующие литературные произведения Лауреата Нобелевской премии или отрывки из них с нашими предварительными комментариями:

◦ Роман «Wo warst du, Adam?», суть которого в эпиграфе «Где ты был, Адам? – В окопах, Господи, на войне...». Это история простого обычного солдата, «винтика» в большой машине разрушения. История маленького человека, которому предстоит разделить вину своего народа за содеянное. Действие романа происходит в конце войны, когда немцам уже ясно, что она проиграна. Их войска отступают, идет эвакуация раненых. Бёлль показывает сломленных, измученных людей, которых «проклятая война» сделала до апатии равнодушными. Война принесла им только скорбь, тоску и ненависть к тем, кто послал их воевать. Героям произведения уже понятна бессмысленность войны, они внутренне прозрели и не хотят больше умирать за Гитлера. Эти обманутые несчастные жертвы противопоставлены в романе «хозяевам смерти», для которых война – нажива и удовлетворение жажды власти над всем миром. Повествование ведется неспешно, что создает ощущение безысходности. Финальный эпизод романа – символическая сцена гибели Файнхальса – отличается полным трагизмом.

◦ Рассказ «Wanderer, kommst du nach Spa...» – «Путник, придешь когда в Спа...». Название взято Бёллем из перевода Фридриха Шиллера на немецкий язык:

Wanderer, kommst du nach Sparta, verkündige dorten, du habest  
Uns hier liegen gesehn, wie das Gesetz es befahl. –

Путник, придешь когда в Спарту, возвести там, что видел нас лежащими  
здесь, как приказал закон.

Эти две строчки говорят о том, что в свое время даже немецкие гимназии были приспособлены под пропаганду националистической идеологии. Бёлль сокращает слово «Спарта» до «Спа...», что является отсылкой к бельгийскому муниципалитету Спа, в котором во время еще Первой мировой войны располагался офис немецкого командования. Тем самым Бёлль стремился рассматривать

Вторую мировую войну как повторение истории [9]. А пронзительный рассказ о мальчишке-вчерашнем гимназисте, лишившемся обеих рук и ноги во имя идей нацизма, заставляет задуматься читателей о жизни и смерти, о будущем и настоящем, о героизме и бессмысленности войны.

◦ Роман «Billard um halb zehn» – «Бильярд в половине десятого» немецкие исследователи творчества Бёлля единодушно считают «вершиной» произведения критического реализма, «символом половины столетия немецкой действительности», гуманистическим провозглашением борьбы против тех, кто губит немецкую нацию [5]. Он категорически спорил с теми немцами, кто считал, что в преступлении государства виноваты все. Несогласие с этим – смысл всего произведения, как оправдательного документа перед лицом человечества. В романе немецкую нацию Бёлль поделил как бы на две категории: кто получил «причастие буйвола» и тех, кто получил «причастие агнца», есть палачи и жертвы, виновные и невинные, чья участь тяжела, ибо они страдают от виновных и терзаются своим бессилием.

По результатам внеаудиторного чтения иностранных текстов студентами была проведена читательская конференция «Творчество выдающегося немецкого писателя Генриха Бёлля», на которой обучающиеся анализировали его произведения, делились впечатлениями от прочитанного, дискутировали и в итоге обсуждения пришли к выводу, что разоблачительная сила книг «самого русского из немецких писателей» Лауреата Нобелевской премии колоссальна, общественно-политическое значение бесспорно, ценность его антивоенных идей по прошествии лет только выростала.

Изученный нами фактический материал дает основание утверждать, что Генрих Бёлль был истинным демократом, писателем-антифашистом, глубоко убежденным: «В человеке должна быть человечность».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева, М. К. Язык как оплот свободы / М. К. Афанасьева // Мировая журналистика : единство многообразия : сб. науч. ст. : в 2 т. – Т.1. – Москва : РУДН, 2018. – С. 75–83.
2. Воробьева, И. В. Военно-патриотические тексты в обучении иностранному языку / И. В. Воробьева // Коммуникативный подход к обучению иностранному языку как дидактический принцип : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 40–47
3. Воробьева, И. В. Домашнее чтение как средство трансляции иноязычной культуры / И. В. Воробьева, В. А. Воробьева // Трансляция иноязычной культуры в процессе преподавания иностранного языка : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 52–55.
4. Воробьева, И. В. Формирование у обучающихся патриотического сознания и гражданской позиции на занятиях иностранного языка / И. В. Воробьева // Трансляция иноязычной культуры в процессе преподавания иностранного языка : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 46–52.
5. Джебрайлова, С. Художественный мир Г. Белля. Философия и поэтика романа «Бильярд в половине десятого» / С. Джебрайлова // [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/dzhebrailova-hudozhestvennyj-mir-bellya/bilyard-v-polovine-desyatogo.htm>
6. Швыдкой, М. К 100-летию юбилею Генриха Бёлля // М. Швыдкой // [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://noblit.ru/node/3559>

7. Albrecht, G. Lexikon der deutschsprachiger Schriftsteller von den Anfängen bis zur Gegenwart A-K / Günter Albrecht, Kurt Böttcher, Paul Günter Krohn. – Leipzig : VEB. Bibliografisches Institut, 1967. – S. 138–142.

8. Heinrich Böll: Bekenntnis zur Trümmerliteratur. In: Bernd Balzer (Hrsg.): Heinrich Böll. Werke. Essayistische Schriften und Reden 1: 1952-1963. Kiepenheuer & Witsch, Köln, 1979.

9. Reid, J. H.: Heinrich Böll, «Wanderer, kommst du nach Spa...». In: Werner Bellmann (editor): Klassische deutsche Kurzgeschichten. Interpretationen. Stuttgart, 2004. – S. 98.

10. [Электронный ресурс] // Режим доступа : <https://ru.boell.org/ru/2016/12/23/zhizn-i-lichnost-genriha-byollya>

11. [Электронный ресурс] // Режим доступа : <https://www.deutschland.de/ru/topic/kultura/velikii-pisatel-s-serdcem-dla-malenkih-ludei>

12. [Электронный ресурс] // Режим доступа : <https://rossaprimavera.ru/news/72a344fc>

13. [Электронный ресурс] // Режим доступа : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Бёлль,\\_Генрих](https://ru.wikipedia.org/wiki/Бёлль,_Генрих)

14. [Электронный ресурс] // Режим доступа : <https://www.partner-inform.de/partner/detail/2018/1/237/8854/genrih-bjoll-marshirovavshij-ne-v-nogu?lang=ru>

*Воробьева И. В., Тенякова Е. А., Миронова О. А.*

## **РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА КАФЕДРЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЗУЛЬТАТЫ**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития проектной деятельности на кафедре иностранных языков Чувашского госпедуниверситета им. И.Я. Яковлева в рамках учебной, научно-исследовательской и воспитательной работы. Освещен практический опыт использования метода проектов при обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов. Показаны результаты одного из направлений работы кафедры по развитию проектной деятельности – конкурсов и грантов. Охарактеризованы реализуемые кафедрой воспитательные проекты.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, метод проектов, иностранный язык

В настоящее время уделяется большое внимание в вузах развитию проектной деятельности, поскольку социальный заказ общества вузовскому образованию – подготовка высокообразованного конкурентоспособного специалиста соответствует требованиям современного рынка труда. Проектная деятельность является как методом обучения и воспитания, так и средством практического применения усвоенных знаний и умений в области будущей профессиональной сферы студентов.

Проектная деятельность осуществляется на кафедре иностранных языков по следующим направлениям: учебной, научно-исследовательской и воспитательной.

В процессе учебно-воспитательной работы преподаватели кафедры часто применяют интерактивные педагогические методы, в особенности метод проектов. Используются практико-ориентированные, ролево-игровые, информацион-

ные, творческие, исследовательские, моно- и межпредметные типы проектов. Выбор типа проектной деятельности зависит от конкретной коммуникативной задачи, цели, профессиональной ситуации. В основном же проекты бывают смешанные, имеющие признаки разных типов. Проектный метод при обучении иностранному языку можно использовать в рамках программного материала «практически по любой теме» [4]. Например, при прохождении учебного раздела «Профессиональная сфера общения (Моя будущая профессия и специальность)» зав. кафедрой иностранных языков Воробьева И.В. студентам-будущим педагогам, изучающим немецкий язык, предлагает творческое задание: создать проект «Lehrerberuf»-«Учительская профессия», провести исследование по теме и представить проект к защите. Ее студенты-историки работают над проектом исторической направленности «Вклад немецких исследователей в российскую историческую науку».

А студенты профиля «Пожарная безопасность» исследуют организацию пожарной службы в Германии и Великобритании, используя авторские учебные пособия преподавателей кафедры [1], [2]. Актуальность, проблемность, профессиональная ориентированность проектов служат повышению мотивации студентов к изучению иностранных языков, расширяют их языковые знания и умения, требуют от студентов интеграции знаний из различных предметных областей, способствуют совершенствованию креативного, критического мышления, формируют определенные исследовательские навыки и умения обучающихся.

Следующим направлением работы кафедры иностранных языков по развитию проектной деятельности студентов является научно-исследовательская работа. Одна из ее сторон – грантовая деятельность ведется преподавателями кафедры последовательно. За последние пять лет ими было подано 17 заявок для участия в грантах различного уровня.

Так, Майкова Л.В. в качестве соисполнителя (в соавторстве с кафедрой педагогики и психологии (руководитель – Павлов И.В.) вела работу по гранту РГНФ Региональный конкурс «Волжские земли в истории и культуре России» 2015 – Чувашская Республика на тему «Формирование духовно-нравственной культуры у бакалавров в поликультурном образовательном пространстве педагогического вуза» на сумму 250 000 рублей.

В 2017 г. Кордон Т.А. в качестве соисполнителя выиграла грант в Международном открытом грантовом конкурсе «Православная инициатива 2016-2017» на тему «Через православную веру – к доброму воспитанию» в соавторстве с ФХиМО (руководитель – Кузина Е.А.) на сумму 240 375 рублей.

Ежегодно преподаватели кафедры участвуют со своими проектами в различных научных конкурсах. За последние пять лет во внутривузовском конкурсе научно-исследовательских работ ими было представлено 6 проектов. Проект Теняковой Е.А. (соисполнители – Афанасьева И.В., Воробьева И.В.) «Воспитание поликультурной и патриотической личности студентов-бакалавров средствами иностранного языка» на сумму 100 000 руб. был поддержан и реализован в 2015/16 учебном году. В результате работы над проектом подготовлено и



издано учебное пособие «Тексты и упражнения на английском языке по патриотическому и поликультурному воспитанию студентов» [7].

Три проекта участвовало и было поддержано в конкурсе научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева:

- «Коммуникативная направленность обучения иностранному языку на неязыковых факультетах» на сумму 140 000 руб., (руководитель – Воробьева И.В., соисполнители – Афанасьева И.В., Ильин А.Е., Кордон Т.А., Тенякова Е.А.),

- «Профессионально-личностное развитие студентов-бакалавров неязыковых факультетов педвуза средствами иностранного языка» на сумму 200 000 руб. (руководитель – Ильин А.Е., соисполнители – Кордон Т.А., Афанасьева И.В.),

- «Формирование социальной устойчивости студентов-бакалавров в условиях поликультурного социума многонациональной республики» на сумму 200 000 руб. (руководитель – Кордон Т.А., соисполнители – Тенякова Е.А., Воробьева И.В.).

Результаты данных проектов широко используются в учебно-воспитательной деятельности НПР кафедры.

Ежегодно свои проекты в Межрегиональной конференции-фестивале научного творчества учащейся молодежи «Юность Большой Волги» представляют студенты под руководством преподавателей кафедры. В 2019 г. лауреатом стала студентка 1 курса ППФ Степанова О. с работой «Сопоставительный анализ английских и чувашских загадок с числительным «четыре» (лингвокультурологический аспект)» (рук. Долгашева М.В.).

Студентка ФДиКПиП Вишневская М. выступила с проектом на английском языке «Специфические расстройства развития школьных навыков у детей» (рук. Тенякова Е.А.) во Всероссийской 51 научной студенческой конференции по техническим, гуманитарным и естественным наукам (ЧГУ им. И.Н. Ульянова, 2017 г.).

Во Всероссийском студенческом конкурсе сочинений на иностранном языке (английском, немецком, французском) среди студентов неязыковых факультетов вузов «Роль иностранного языка в моей будущей профессии» (Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева) с проектами приняли участие 11 студентов, обладателями призовых мест стали: II место Кеметова Р. (ФЕО), III место Морозова Е. (ФМФ) (рук. Долгашева М.В.).

Участие студентов с проектами на конкурсах и научных конференциях способствовало закреплению учебного материала, повышало мотивацию и интерес молодежи к изучению иностранного языка.

Важными социально значимыми являются проекты, которые выполняются в рамках воспитательной работы. Воспитательные проекты активно вовлекают студенческую молодежь в разнообразные виды деятельности, помогая им реализовать свой потенциал, раскрывая таланты и возможности, формируя у них

высокие духовно-нравственные качества. Проектная деятельность помогает развивать самостоятельность мышления, способность к самоорганизации, созданию, сотрудничеству. Это необходимые качества, обеспечивающие успешную адаптацию и самореализацию молодого человека в общественной жизни [8, 207-208].

С 2016/17 учебного года на кафедре реализовывался специальный социальный проект «Воспитание патриотической и поликультурной личности студентов-бакалавров средствами иностранного языка» (Тенякова Е.А., Афанасьева И.В., Воробьева И.В.). В рамках данного проекта в течение 3-х лет было проведено более 50 мероприятий. О ходе и результатах воспитательного проекта авторами опубликован ряд научных статей [8], [9], [10].

В 2019/20 учебном году педагогический коллектив кафедры приступил к работе над проектом «Гражданско-патриотическое и этнокультурное воспитание студенческой молодежи средствами иностранного языка (к 75-летию Победы в Великой Отечественной войне)» (Воробьева И.В., Тенякова Е.А., Кордон Т.А.). С данным проектом авторы уже принимали участие в вузовском конкурсе проектов по организации воспитательной деятельности ЧГПУ. Проект направлен на решение таких ответственных задач, как воспитание у студенческой молодежи патриотических и интернациональных чувств, взглядов и убеждений; формирование культуры межнационального общения; развитие уважительного отношения, прежде всего, к представителям своего Отечества и других народов; привития умений видеть, понимать общее и национально-специфическое в их поведении.

Проект рассчитан на 2 года и включает в себя кружковую работу, творческие вечера, читательские тематические конференции, беседы, круглые столы, конкурсы и другие воспитательные мероприятия.

Коллективом кафедры разработаны программы работы ныне действующих кружков: «Аннотирование и реферирование иностранных текстов военно-патриотического содержания», «Эрих Мария Ремарк – выдающийся немецкий писатель-антифашист и его роман «Drei Kameraden», «Английский язык и культура межнационального общения». Наряду с более углубленным изучением английского и немецкого языков на основе овладения всеми видами речевой деятельности данные кружки ставят своей целью воспитание гуманной патриотической и культурной личности студента.

Как видно, на кафедре иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева ведется активная целенаправленная проектная деятельность. Здесь созданы благоприятные условия для формирования у современных студентов навыков и умений, способствующих развитию их компетентности, индивидуальности и творческой самореализации. Для педагогов проектная деятельность служит одной из эффективных форм организации учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы, повышения качества языковой подготовки и высшего образования в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева, И. В. Пожарная безопасность. Тексты и упражнения на английском языке : учебное пособие / И. В. Афанасьева. – Чебоксары : Новое время, 2014. – 147 с.
2. Воробьева, И. В. Пожарная безопасность в Германии: учебное пособие на немецком языке / И. В. Воробьева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – 111 с.
3. Горбачева, И. М. Использование проектной методики при обучении иностранному языку в вузах / И. М. Горбачева, Е. А. Горбачева // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2017. – № 2 (14). – С. 59–62.
4. Кузина, Е. А. Воспитательный проект в педагогическом вузе как средство формирования духовных и нравственных ценностей у будущих учителей / Е. А. Кузина, Т. А. Кордон // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 4 (100). – С. 193–200.
5. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № № 2, 3. – С. 17–19, 23–24.
6. Розова, Е. О. Использование проектной методики при обучении иностранному языку / Е. О. Розова // Lingua mobilis. – 2012. – № 1 (34). – С. 162–167.
7. Тенякова, Е. А. Тексты и упражнения на английском языке по патриотическому и поликультурному воспитанию студентов : учебное пособие / Е. А. Тенякова, И. В. Афанасьева, И. В. Воробьева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – 82 с.
8. Тенякова, Е. А. О проекте «Воспитание патриотической и поликультурной личности студентов-бакалавров средствами иностранного языка» / Е. А. Тенякова, И. В. Воробьева // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе : сб. науч. тр. Вып. 1. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 207–211.
9. Тенякова, Е. А. Воспитательная проектная деятельность в вузе (на примере кафедры иностранных языков) / Е. А. Тенякова, И. В. Воробьева, И. В. Афанасьева // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 1 (97). – С. 147–154.
10. Тенякова, Е. А. Формирование ключевых компетенций на кафедре иностранных языков (из опыта работы) / Е. А. Тенякова, И. В. Воробьева // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе : сб. науч. тр. Вып. 2. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – С. 189–194.

*Гаврилова А. Н.*

*Научный руководитель: Гуськова Н. Н.*

### **ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА, НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ГОВОРЕНИЯ, НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ**

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу основных типов заданий нескольких УМК, направленных на развитие умений чтения и говорения в структуре урока иностранного языка. В статье рассмотрены возможности использования заданий различных УМК при обучении построению монологических и диалогических высказываний в старших классах средней школы, а также приведены фрагменты урока, составленного на основе учебников для 10 класса серии «Английский в фокусе» Афанасьевой О.В., Дули Дж., Михеевой И.В. и Forward 10 Вербицкой М.В.

Ключевые слова: иностранный язык, умения чтения и аудирования, монологическое высказывание, диалогическое высказывание, условная коммуникация, реальная коммуникация, коммуникативная компетенция.

В рамках настоящей статьи нами будут рассмотрены задания учебника для 10 класса серии «Английский в фокусе» Афанасьевой О.В., Дули Дж., Михеевой И.В. и учебника Forward для 10 класса Вербицкой М.В. и проанализированы возможности использования предлагаемых в них заданий для развития умений говорения. Учебник для 10 класса серии «Английский в фокусе» Афанасьевой О.В., Дули Дж., Михеевой И.В. включает в себя 8 модулей, посвященных изучению разных грамматических и лексических тем в соответствии с Кодификатором элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по английскому языку и рабочей программой к УМК «Английский в фокусе» для 10 и 11 классов. Проанализировав разделы данного учебника, мы выделили следующие типы упражнений, направленных на развитие умений чтения:

- multiple choice;
- before-questions;
- after-questions;
- multiple matching;
- gap filling;
- true and false statements.

Основными развиваемыми умениями чтения данного учебника являются понимание общего содержания текста и отдельных его деталей, определение логической структуры текста, выбор информации в соответствии с заданным коммуникативным намерением.

В учебнике “Spotlight” для десятого класса можно встретить следующие инструкции к заданиям:

«Read the text and label the paragraphs with the heading below. What is the main idea of each paragraph?»;

«Read the extract. Match each sentence to the appropriate gap. Which words helped you decide?»;

«Read the first and the last two exchanges in the dialogue. What is the relationship between the speakers? What is the dialogue about?».

Эти задания направлены на более детальное изучение текста. Для учащихся важно не только общее понимание представленной информации, но и понимание конкретных отрывков. Эти задания развивают умение понимать необходимую информацию и, опираясь на нее, определять и общую тему текста, и его особенные черты, его жанр. Умение находить важную, ключевую информацию – также умение, которое развивается в ходе выполнения заданий. Кроме того, формат некоторых заданий соответствует формату заданий ЕГЭ по английскому языку.

Рассмотрим еще один раздел данного учебника “Holidays” [2, 81-100]. Такие задания как: «Read the text and complete the sentences»; «Read the story and answer the questions» направлены на развитие умения понимать суть текста, его основную идею, связь фактов, действий и событий; умение делать выводы по прочитанному материалу, находить детальную информацию. В учебнике часто встречаются такие формулировки заданий: «Number the events in the order they happened. Then, tell the story from the character’s point of view»; «Read the text, then choose the correct answer for questions». Ученик должен не только понять основную мысль текста, но и разобраться с его структурой, новой лексикой, чтобы логично расположить абзацы в правильном порядке. При недостаточном количестве коммуникативных, логических и языковых опор, тексты, предложенные авторами данного УМК, тем не менее, вызывают интерес у школьников, поскольку проблемы, поднимаемые в них очень жизненны и актуальны для данного возраста. Задания предполагают не только нахождение мнения автора текста, его отношения к проблеме, но и выражение собственных мыслей ученика по данному вопросу с предъяснением аргументации, возможно, опираясь на текст. При определенной дополнительной работе со стороны учителя, данный материал может послужить эффективным средством развития умений чтения и послужить основой для построения собственных высказываний учащихся.

Так, рассмотрим способы обеспечения взаимодействия двух видов речевой деятельности – чтения и говорения на примере текста и задания на стр. 98 учебника Spotlight для 10 класса. Инструкция к данному заданию следующая: Read the text, then choose the correct answer (A, B, C or D) for questions 1-7) [2, 98]. Данное задание является единственным предлагаемым заданием для работы с текстом, что недостаточно для обеспечения прочности формируемых умений. В связи с этим учителю необходимо разработать дополнительный набор заданий. Так как текст для чтения содержит много точных данных (даты, факты), было бы целесообразно использовать поисковое чтение для нахождения необходимой/запрашиваемой информации из текста [8, 29]. Мы считаем, что умения поискового чтения можно проверить с помощью задания на множественный выбор. При этом на данном этапе урока – этапе тренировки, учащиеся могут построить свои собственные небольшие высказывания. Мы предлагаем следующую инструкцию к заданию: Complete the text and reproduce it in a look up and say manner adding 1-2 sentences to bring home to your listeners the idea of the powerful Pyramids of Egypt.

The pyramids at Giza ...

- a) are the world’s most popular tourist destination.
- b) were built about five hundred years ago.
- c) are taller than the Eiffel Tower.

The first Pharaohs built the mastabas which...

- a) were used to keep gold and jewels.
- b) were simple places to bury dead pharaohs.
- c) were painted outside.

The pyramids were decorated with ...

- a) only pictures.
- b) hieroglyphics and pictures.
- c) gold and jewels.

Hieroglyphics...

- a) are an ancient form of writing.
- b) showed everyday life.
- c) were painted on the outside of the pyramids.

The pyramids were built...

- a) a long way from the River Nile.
- b) in order to study the stars.
- c) in Aswan.

Следует отметить, что мы опирались на задание учебника, предложенное авторами, однако мы придали формулировке задания коммуникативную направленность, а также немного усложнили задание, так как поместили его на более поздний этап в структуре урока. При таком подходе можно говорить об эффективном использовании знаний, проверяющих умения работы с текстом для развития умений говорения.

Задания, цель которых развитие умений говорения, могут быть как псевдо-коммуникативными, так и коммуникативными (реальная коммуникация) [5, 59]. Первое задание, предложенное нами, является псевдо-коммуникативным, и инструкция звучит так: Imagine that you work in a travel agency. Make a short advertising speech which helps you attract tourists to visit the Great Pyramid of Giza. Don't forget to say what places they should visit, why the tourists should go there. И заключительным заданием будет задание на реальную коммуникацию со следующей инструкцией: Choose one of the statements below and say if it is factual information or it is just a supposition. Express your opinion relying on the text and your background knowledge:

- The ancient builders first studied the stars to decide which direction the pyramid would face.
- The Great Pyramid of Giza is the height of a modern 40-storey building, or over 145 metres.
- Pharaohs, the first rulers of Egypt, build pyramids to show their power to the people.
- Hieroglyphics are the oldest form of writing.

По нашему мнению, данные задания являются логичным завершением урока, так как они основаны непосредственно на материале, проработанном в течение урока, и выводят учащихся на построение собственных монологических высказываний.

Нами также был рассмотрен учебник Forward для 10 класса М.В. Вербицкой [1]. Мы обнаружили, что типология заданий по чтению существенно не отличается от заданий, предлагаемых авторами вышеупомянутого УМК, и является следующей:

- true and false statements;

- true, false, not stated;
- gap filling;
- multiple choice;
- multiple matching;
- before-questions;
- after-questions,
- look at the picture and compare it with the text.

Однако следует отметить, что задания, предложенные в учебнике, взаимосвязаны по содержанию, но не способствуют формированию интегрированных умений чтения и говорения. Рассмотрим задания 1-6 на стр. 12, которые предполагают развитие умений чтения, говорения и аудирования [1, 12]. Авторы учебника предлагают такие задания: «Read the advert above. What do you think it means to be a social success?; Work in pairs. Choose the advice which you think is useful for people who want to be a social success; Listen and find the advice that Natalie, a personal coach, gives Marcus. Did you choose the same advice?; Work in groups. Imagine that you work as a personal coach. Use Speak Out and try to give at least two pieces of advice for each situation». По нашему мнению, чтобы вывести детей на коммуникацию, во-первых, необходимо предложить им визуальную опору, которая будет способствовать профилактике языковых ошибок при построении своего собственного монологического высказывания. Мы можем предложить учащимся текст для чтения, который старшеклассники сравнивают с материалом прослушанного текста путем выполнения задания multiple matching, распределяя утверждения в графы reading, listening, not mentioned, both reading and listening. Таким образом, задание будет следующим: Listen to the conversation and put each piece of advice given below into three columns. The first column - the advice from listening, the second - the advice from the text you read at home, the third column is the advice that is given in both, the fourth column is the advice that can be found in neither.

1. Never fear change.
2. Get some help from a psychologist.
3. Try to keep up-to-date with what's going on.
4. Be proud of your work.
5. Go to the cinema/theatre/museum and make new friends.
6. Smile a lot and share your opinion.
7. Memorize some details about your acquaintances.
8. Pay a special attention to your appearance.
9. Do what you like to do and don't be afraid of critics.
10. Be yourself, no matter what.

Listening	Reading	Both listening and reading	Neither listening nor reading

Также для развития умений поиска важной информации в тексте и умений извлечения запрашиваемой информации из аудио текста можно предло-

жить учащимся выполнить задание на заполнение пропусков по содержанию обоих текстов. Более того, чтобы вывести учащихся на диалогическую речь и обеспечить интеракцию, мы можем предложить в качестве опорного примера диалог в задании по чтению:

Work in pairs. Give a piece of advice to your deskmate in the particular situation completing the sentences and add a sentence or two of your own. You can use some helpful phrases from the table.

To ask the teacher to explain the material again, to be afraid to seem intrusive, to ask classmates for help, to look for the ways to solve the problem, to praise oneself even for the slightest achievement

- You know I have problems with my English lessons. It seems to me I understand nothing.

- Oh, don't be disappointed. Let's try to think what you can do. First of all, you should .....

- Do you really think I can do it?

- Of course, you can! Don't be shy. You also should.....

- Perhaps, you are right. Sometimes friends can easily find appropriate words to make the situation clear. But to be honest, .....

- Never mind! It is necessary .....And also don't forget.....

- Oh, it sounds rather optimistic! What else should I do to succeed in English?

- Well,.....

- .....

Таким образом, при выполнении задания по говорению у учащихся будут и структурные, и коммуникативные опоры, которые позволят профилировать появление ошибок у учащихся, как в плане языкового оформления высказывания, так и в плане коммуникации.

В качестве заключительного задания, направленного на развитие умений построения диалогического высказывания, мы предлагаем работу в группах: Imagine that you are in such problem situations. Discuss in groups what pieces of advice you can give for the situations.

What advice would you give to someone who

wants to make a good impression on a first date?

wants to earn some extra money to be able to go on holiday?

wants to make a good impression for a job interview?

Example:

- You know, I want to make a good impression on my first date. What should I do? How should I behave?

- First of all,.....Secondly,.....Moreover,.....

Мы считаем, что данное задание имеет творческий характер и направлено на развитие умений обобщения информации полученной в ходе урока, выделения значимой информации из разных источников. Также старшеклассники учатся анализировать материал, обсуждать поднятую тему в группах и выражать свое собственное мнение по теме.



Таким образом, описанные в данной статье подходы являются одними из возможных способов построения урока, направленного на формирование умений говорения на основе заданий по чтению, а также интегрированных заданий по чтению и аудированию. Материал учебников, может быть использован как при построении урока, направленного на развитие монологической речи, так и на развитие диалогической речи и дальнейшего выхода на интеракцию, осуществляемую в рамках проектной деятельности, которая имеет свои особенности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык : 10 класс : базовый уровень : учебник для учащихся общеобразовательных организаций / [М. В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс и др.] ; под ред. М. В. Вербицкой. – 5-е изд., испр. – Москва : Вентана-Граф : Pearson Education Limited, 2019. – 144 с.
2. Афанасьева, О. В. Spotlight (Английский в фокусе) 10 класс : учебник для общеобразовательных организаций / О. В. Афанасьева, Д. Дули, И. В. Михеева, В. Эванс. – 6-е изд. – Москва : Express Publishing : Просвещение, 2012. – 248 с.
3. Вербицкая, М. В. Английский язык: базовый уровень : 10–11 классы : программа / М. В. Вербицкая. – Москва : Вентана-Граф, 2017. – 48 с. – (Forward).
4. Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по английскому языку. Режим доступа: <http://fipi.ru/EGE-I-GVE-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 02.03.2020).
5. Колкер, Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку : учебное пособие для студ. филол. фак. высш. пед. учеб. заведений / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – 3-е изд. – Рязань : ЗАО «Приз», 2011. – 332 с.
6. Рабочая программа по английскому языку к УМК Spotlight (Английский в фокусе) 10 класс [Афанасьева О. В., Дули Д., Михеева И. В., Эванс В.]. – Просвещение, 2012.
7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – Москва : АСТ : Астрель : Полиграфиздат, 2010. – 238 с.
8. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – Минск : Высшая школа, 2005.

*Горбунова А. С., Кордон Т. А.*

### **СРАВНЕНИЕ ВОЕННЫХ ПЛАКАТОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И СССР В ГОДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ**

Аннотация. В статье рассказывается, что во время войны плакаты приобрели большую популярность, так как помогали вдохновлять людей воевать и верить в лучшее. Через плакаты отчетливо видно, как жила та или иная страна в годы войны. Проводится сравнение военных плакатов Великобритании и СССР во время Второй мировой войны.

Ключевые слова: Вторая мировая война, Великая Отечественная война, военные плакаты, пропагандистское искусство, иностранный язык.

Профессиональная направленность обучения студентов иностранному языку в вузе является приоритетной в образовательном процессе. Студенты-бакалавры профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» на занятиях по иностранному языку часто сталкиваются с элементами сравнительного анализа в различных профессионально-ориентированных текстах. На занятиях, нередко, используются пособия, подготовленные специально для изучения иностранного языка будущими дизайнерами. Учебное пособие «Дизайн: спецтексты на английском языке» в 2-х частях [1], [2] призвано помогать студентам овладеть навыками и умениями чтения оригинальных иноязычных текстов. В пособии представлены аутентичные тексты по специальности, взятые из научных и периодических изданий. Содержание текстов отражает специфику изучения дизайнерами иностранного языка. Во время работы студентам интересно сравнивать этапы развития дизайна Великобритании и России. В преддверии 75-летнего юбилея со Дня Победы рассмотрим графический дизайн военных плакатов Великобритании и СССР и сравним их.

Вторая мировая война запомнилась как одна из самых жестоких войн в истории человечества. Чтобы сохранить боевой дух солдат, внушить веру в победу и призвать своих граждан к помощи, многие страны запускали плакатные кампании. Афиша – один из видов агитационной графики, ценность которой считается переходной. Она рассказывает, что случилось с той или иной страной. Связь плакатов с действием является двусторонней, потому что они не только подсказывают действие, но и создают импульс к действию, который возникает из-за природы изображения. Благодаря своей способности концентрировать и излучать энергию, плакат является одним из наиболее эффективных форм искусства.

Великобритания участвовала во Второй мировой войне с самого начала и до самого конца. Плакаты выпускались по классическим канонам под руководством Министерства информации. Массовое производство плакатов началось в 1939 году. 26 мая 1942 года в Лондоне было подписано соглашение между СССР и Великобританией об альянсе в войне против фашистской Германии и ее сообщников в Европе и о сотрудничестве и взаимопомощи после войны. Поэтому в этот период появилось много плакатов о дружбе британских и советских солдат. Существует большое количество плакатов против шпионажа и утечки информации, самая известная из которых «Keep mum - she's not so dumb» [9], «The more information you keep under your hat, the better for you» [10].

Многие дети были вывезены из Лондона для защиты их от нацистов, в связи с этим выпускались плакаты, призывающие к перевозке детей: «Don't do it, Mother. Leave the children, where they are» [5], «Children should be evacuated» [8]. Существует серия плакатов об обращениях к авиации, морякам и сестрам милосердия, но их не так много, как в СССР, однако больше всего было плакатов, которые призывали утилизировать и экономить электричество, мусор, вещи, еду, стекло и даже кости: «Bones are still needed» [7], «Still more rags wanted for salvation» [6]. Примечательно, что не все военные плакаты Британии имеют какой-то тяжелый характер. Они более позитивные, яркие, не имеющие ника-

го доминирующего цвета. Они создают ощущение, что во время Второй мировой войны Британия не сильно страдала. Даже карикатурные плакаты носили легкий сатирический характер без злой шутки и сарказма.

Военные плакаты СССР значительно отличаются от военных плакатов Британии. Они более серьезные, тяжелые, но в то же время в них преобладали очень яркие, красные, черные и белые цвета. Даже карикатурные плакаты носили острый саркастический характер. Примечательно, что именно в СССР было выпущено наибольшее количество плакатов за всю Вторую мировую войну, и многие из них теперь считаются произведениями искусства.

Формально временные плакаты делятся на два этапа. На первом этапе, который совпадает с началом Великой Отечественной войны, плакаты носили трагический, драматический характер. Одним из самых первых и самых популярных постеров является работа И. Тоидзе «Родина-Мать зовет!» [3, 22; 107]. Так же, как в Британии, были плакаты против шпионажа: Н. Ватолина «Не болтай!» [3, 92]. Большинство плакатов носили предупреждающий, вызывающий характер, и сразу стало ясно, что речь идет об очень серьезных событиях: И. Колочков: «Враг угрожает важнейшим центрам страны» [3, 79], А. Кокорекин «Свет в окне – помощь врагу!» [3, 94], Д. Шмаринов «Мечь!» [3, 121].

На первом этапе появляются издатели для производства агитационных плакатов. Один из них – «Окна ТАСС» – является одной из самых оперативных и известных серий постеров. Так же был ленинградский филиал Союза советских художников – «Боевой Карандаш». Они выпустили карикатурные плакаты, высмеивающие нацистских захватчиков: «Русский немцу задал перцу» [4, 60], «Руки прочь от Ленинграда» [4, 47]. Работы Кукрыниксов, союза художников М. Куприянова, П. Крылова, Н. Соколова пользовались большой популярностью. Их острые саркастические плакаты поднимали моральный дух советских людей: «Безжалостно победим и уничтожим врага!» [3, 75], «Потеряла я колечко...» [3, 140]. Выпускалось большое количество плакатов, посвященных работникам тыла, мотивирующих работать более плодотворно на фабриках и заводах.

Во втором периоде (вторая половина 1943 г.), в связи с военными успехами Красной Армии, плакаты стали позитивными, мотивируя не сдаваться и идти до конца. В постерах все чаще можно увидеть светлые, а не темные тона. В качестве примера доблести русского духа вспоминаются прошлые победы русских в других войнах. Один из самых известных плакатов: В. Иванов «Ты вернул нам жизнь!» [3, 181], А. Кокорекин «Войну победителю – народная любовь!» [3, 184].

В 1945 году 9 мая закончилась Великая Отечественная война, и меньше чем через 5 месяцев закончится Вторая мировая война полной победой СССР, Англии и США, чему и посвящаются работы Н. Ватолина – «Здравствуй Родина-Мать!», В. Литвиненко – «Победителю слава!».

Военные плакаты Британии и СССР существенно отличаются. Если в Англии плакаты имели не особо сильную мотивационную историю, то в СССР плакаты имеют свою историю, свою смысловую нагрузку, свое влияние на че-

ловека. Через плакаты понятно, что война – это страшно. Поэтому нам надо уметь ценить культуры разных стран, знать их историю и их языки, чтобы вместе жить под мирным небом.

Таким образом, во время занятий по иностранному языку возрастает познавательная активность студентов, что приводит к расширению их кругозора, воспитывает патриотические чувства, они учатся анализировать и извлекать больше информации из первоначальных источников, что мотивирует их к изучению иностранного языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кордон, Т. А. Дизайн: спецтексты на английском языке. Ч. 1 : учебное пособие / Т. А. Кордон. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – 117 с.
2. Кордон, Т. А. Дизайн: спецтексты на английском языке. Ч. 2 : учебное пособие / Т. А. Кордон. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – 114 с.
3. Demosthenova, G. L. Soviet poster artists - to the front / G. L. Demosthenova. – Moscow : publishing house «Moscow», 1985.
4. Matafonov, V. S. Boyevoy karandash / V. S. Matafonov. – Leningrad : publishing house «Artist of the RSFSR», 1977.
5. <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/29088>
6. <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/10755>
7. <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/7370>
8. [http://www.nationalarchives.gov.uk/theartofwar/prop/home\\_front/INF3\\_0087.htm](http://www.nationalarchives.gov.uk/theartofwar/prop/home_front/INF3_0087.htm)
9. [http://www.nationalarchives.gov.uk/theartofwar/prop/home\\_front/INF3\\_0229.htm](http://www.nationalarchives.gov.uk/theartofwar/prop/home_front/INF3_0229.htm)
10. [http://www.nationalarchives.gov.uk/theartofwar/prop/home\\_front/INF3\\_0235.htm](http://www.nationalarchives.gov.uk/theartofwar/prop/home_front/INF3_0235.htm)
11. [https://en.wikipedia.org/wiki/World\\_War\\_II](https://en.wikipedia.org/wiki/World_War_II)
12. <http://wwii.space/plakaty-i-vtoroy-mirovoy/>

*Гриб Ж. В., Семейко Л. В.*

### **«ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ» ПЕРЕВОДЧИКА В СОСТАВЕ НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности употребления немецких лингвистических терминов, входящих в состав «ложных друзей» переводчика. Под этим наименованием понимают слова, которые схожи во внешнем выражении, но имеют в современных языках различное значение. Обращение к подобной группе слов имеет развивающее, образовательное и воспитательное значение, демонстрирует характерные черты национального самосознания одного языка в сопоставлении с другим, помогает избежать многих конкретных ошибок.

Ключевые слова: «ложные друзья» переводчика, слова-корреляты, лингвистика, лингвокультурология, квазиинтернациональная лексика, интернационализмы.

Термин «ложные друзья переводчика» является калькой с французского «*faux amis*», что на немецком звучит «*falsche Freunde*». Под этим словосочетанием в лингвистике подразумевают пары слов из разных языков, которые «внешне» очень похожи друг на друга, но в современных языках имеют различное значение. Термин «*faux amis du traducteur*» («ложные друзья переводчика») был введен учеными-лингвистами М. Кесслером и Ж. Дерконьи в 1928 году в их совместном научном труде «*Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais*» [4]. В этой же работе ими были выделены два типа “ложных друзей переводчика”: 1) **полностью** ложные – слова, которые имеют схожее написание, но расходящиеся в семантике и 2) **частично** ложные – слова со схожей орфографией и схожей (хотя бы частично) семантикой. С тех пор началось детальное и системное изучение таких слов.

Целью нашего исследования являются «ложные друзья» переводчика в составе лингвистической терминологии немецкого языка. Л.П. Гикал для наименования «ложных друзей» вводит термин «квазиинтернациональная лексика» [1, 14-27]. Такое наименование данных межъязыковых соответствий мы считаем наиболее удачным, так как компонент «квази-» означает «псевдо», «лже», то есть «мнимый», «ненастоящий». Вслед за Л.П. Гикал мы придерживаемся мнения, что подобного рода лексику следует называть «квазиинтернациональной» [3, 185-187].

Мы проанализировали межъязыковые соответствия, исходя из лексических отношений, в которые они вступают между собой, и пришли к выводу, что на этом основании можно выделить следующие группы слов: 1) группу слов, которая не имеет совпадений во всех значениях и 2) группу слов с частичными несовпадениями.

Примером группы слов с *несовпадением во всех значениях* можно считать слова *академик* – *der Akademiker*. Русский *академик* имеет значение 'действительный член академии', немецкое же слово означает 'человек с высшим образованием'. Зная это, перевод фразы *Auch für Akademiker ist die Stellensuche nicht einfach* (Даже для людей с высшим образованием поиск работы не прост) не вызовет удивления.

К этой группе можно отнести и ряд других слов. Так, например, словосочетания *абитуриент* – *der Abiturient*. Русский пример имеет семантику 'человек, поступающий в ВУЗ' (*der Bewerber*), немецкий – 'выпускник школы, сдающий выпускные экзамены в школе'.

Несовпадением во всех значениях отличаются слова *студия* – *das Studium*. В русском варианте *студия* – это 'помещение для занятия искусством; организация, которая занимается каким-либо видом искусств'. Немецкое *das Studium* – это 'учёба в ВУЗе': студия для записи звука, *das Studium an der Uni*.

Также несовпадение во всех значениях наблюдается и в паре слов *шаль* – *der Schall*. Слово *шаль* имеет семантику 'шаль, вязаный или тканый платок'. Здесь при переводе более уместно немецкое слово *der Schal*: *der wollene Schal* – шерстяная шаль. Слово *der Schall* вообще не имеет с русским коррелятом общих значений, оно означает 'звук, звучание': *der akustische Begriff „Schall“*.

Русское *диапазон* означает 'расстояние от самого низкого до самого высокого звука голоса, ноты; область изменения какой-либо величины'. Немецкое *der Diapason* имеет значение 'звук камертона': *Die Normalstimmungshöhe bedeutet Kammerton*.

Анализ слов *драматург – der Dramaturg* также показывает, что имеет место несовпадение значений. В русском примере *драматург* – 'человек, который создает, пишет драматические произведения; писатель'. Немецкое *der Dramaturg* означает 'заведующий репертуаром': *der Dramaturg beim Fernsehen*.

Гораздо больше примеров межъязыковых соответствий в группе слов с *частичным несовпадением* значений.

Например, пара слов *академический – akademisch* имеет ряд общих значений 'теоретический, без практического значения; относящийся к высшей школе', 'слишком сухой, чопорный' и др. Немецкое слово имеет еще семантику 'бессмысленный, излишний, пустой, абстрактный, нежизненный', чего нет в русском языке. Здесь отмечается частичное несовпадение значений с расширением объема понятия в немецком языке: *Solche Fragestellung scheint mir zu akademisch*. – Такая постановка вопроса кажется мне слишком непрактичной.

Также ряд общих значений имеют слова-корреляты *лекция – die Lektion* ('урок, лекция, занятие'), *доцент – der Dozent* ('ученое звание; должность преподавателей высших учебных заведений') и *реферат – das Referat* ('доклад; сообщение по определенной теме'). Но русское слово *лекция* имеет ещё дополнительное значение 'устное изложение учебного материала, записи по какому-либо предмету', немецкое *der Dozent* – 'преподаватель, репетитор', а *das Referat* может обозначать еще и 'сектор, отдел'.

При сопоставлении пар *активный – das Aktiv*, *гуманитарный – humanitär*, *диктат – das Diktat*, *фраза – die Phrase*, *лексикон – das Lexikon*, *фельетон – das Feuilleton* прослеживается однозначность в русском и многозначность в немецком языке, при том, что одно или несколько значений являются общими.

Общей семантикой 'активный, деятельный, подвижный' обладают слова-корреляты *активный – das Aktiv*. Немецкий вариант означает еще и 'действительный залог глагола': *das Aktiv des Verbs*.

*Гуманитарный – humanitär*: 'относящийся к гуманитарным наукам; гуманный и др.'. В немецком имеется еще значение 'способствующий благосостоянию людей, доброжелательный, благотворительный, милосердный и др.': *aus humanitären Gründen*.

Слова-корреляты *диктат – das Diktat* имеют общую семантику 'навязывание условий, требований; принуждение с помощью политического и экономического давления, угрозы': *politisches Diktat* – политический диктат. Немецкое *das Diktat* имеет дополнительное значение 'диктовка, запись под диктовку, диктант': *nach dem Diktat schreiben*.

*Фраза – die Phrase*: 'заключенное в себе высказывание, предложение'. *Die Phrase* имеет дополнительное значение 'составная часть предложения; синтагма; словосочетание': *die Phrase des Satzes*.

*Лексикон – das Lexikon*: 'вся совокупность значимых единиц языка, словарный состав'. В немецкой лингвистической терминологии есть значение 'справочник с упорядоченной в алфавитном порядке лексикой; энциклопедия': *das Lexikon der Antike*.

*Фельетон – das Feuilleton*: 'актуальная тема газетной публикации, в которой используются юмористически-сатирические стилевые средства'. В немецком варианте значение расширяется: *das Feuilleton im Plauderton* – 'газетная публикация, написанная в легком разговорном тоне'.

В приведенных выше примерах при сопоставлении отмечалась однозначность в русском языке и многозначность в немецком, но может быть и наоборот. Русское слово *аудитория* употребляется для обозначения как помещения, так и совокупности людей. Немецкий вариант *das Auditorium* имеет только значение 'слушатели'. При сопоставлении этой пары слов многозначность слова в русском противопоставляется однозначности в немецком: учебная аудитория – *der Übungsraum*.

При анализе пары слов *литератор – der Literat* также наблюдается частичное несовпадение значений. В данном случае имеет место несовпадение коннотаций, так как русское слово имеет значение 'литературовед, исследователь истории литературы', а немецкий вариант имеет негативную эмоциональную окраску 'писака; поверхностный человек', который пишет поверхностно, невдумчиво, на основе поверхностных знаний. Для русского *литератор* правильным будет перевод *der Literaturhistoriker, der Literaturwissenschaftler*.

Слова-корреляты *анекдот – die Anekdote* демонстрируют при семантическом анализе расхождение реалий. Русской короткой веселой истории с остроумным, неожиданным поворотом противопоставляется короткая немецкая, чаще всего забавная история, которая точно характеризует какую-либо эпоху, личность, социальный слой. В русском варианте – это выдуманная история, а в немецком языке – история, имеющая связь с реальным событием. В современном русском языке под этим словом понимается небольшая история с неожиданным смешным разрешением в конце, но в XIX веке *анекдотом* называли забавные поучительные истории из жизни знаменитостей, исторических личностей. Именно это значение и сохранилось в немецком языке: *die lustige Anekdote*.

Более расширенное значение по сравнению с русским вариантом имеет немецкое слово *die Diktion* – 'простая, изысканная, поэтическая манера речи; легкий слог сочинения': *eine poetische Diktion*. Русское слово *дикция* имеет значение 'вид произношения, артикуляции, акцент' (*die Aussprache*).

Как видно из примеров, специфические особенности сочетаемости слов, относящихся к квазиинтернациональной лексике, ее экспрессивно-эмоциональные оттенки, внутренняя форма требуют к себе большого внимания. Бесспорной является развивающая и образовательная важность таких слов. Изучение «ложных друзей» переводчика имеет также и воспитательное воздействие, так как оно демонстрирует характерные черты национального самосознания одного языка в сопоставлении с языком другого народа.

Мы считаем, что более внимательное и детальное изучение межъязыковых соответствий, входящих в состав «ложных друзей», позволило бы избежать многих ошибок в отдельных случаях, а также помогло бы выявить общие закономерности их лексического развития.

За каждым конкретным случаем семантической эволюции слова скрываются особенности ассоциативного мышления носителей языка. То есть, изучая языковые явления в диахроническом плане, можно объяснить какие-либо явления культуры данного народа, особенности существования социума и т.п. Такого рода исследования являются одной из важнейших задач лингвокультурологии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гикал, Л. П. Квазиинтернациональная лексика как результат межъязыковой асимметрии : автореф. дисс... канд. филол. наук. – Краснодар, 2005. – 27 с.
2. Готлиб, К. Г. М. Словарь «ложных друзей переводчика» (русско-немецкий и немецко-русский) / К. Г. М. Готлиб. – Москва : Рус.яз., 1985. – 160 с.
3. Гриб, Ж. В. Интернациональная лексика как объект лингводидактики / Ж. В. Гриб // Современные иностранные языки: проблемы функционирования и преподавания : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 12-13 ноября 2008 г., г.Мозырь, / редкол.: В. Н. Сергей (отв. ред.) [и др.]; под общ. ред. В. В. Валетова. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2008. – С. 185–187.
4. Maxime Kœessler, Jules Derocquigny. Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais (Conseil aux traducteurs). – Paris, Vuibert, 1928. – 387 p.

*Грушова Л. Д., Кажекина Л. В., Бурак А. В.*

### КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость использования коммуникативного подхода в обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку в культурологическом аспекте, раскрываются возможности дисциплины «Иностранный язык» для формирования коммуникативной компетенции. Автор обосновывается целесообразность использования молодежной тематики как стимула к проявлению интереса и повышению мотивации в изучении иностранного языка, акцентируется внимание на приемах интерактивного обучения для развития у студентов умений и навыков монологической и диалогической речи для участия в иноязычной коммуникации.

Ключевые слова: коммуникативный подход, иностранный язык, приемы интерактивного обучения.

Для мирового сообщества все более характерным становится стремление к дальнейшей интеграции, тесному взаимодействию между странами в различ-



ных областях. Большие требования предъявляются сегодня к современному специалисту, который должен уметь устанавливать и развивать хорошие личные взаимоотношения с зарубежными партнерами, игнорирование которых приводит к тому, что международные программы сотрудничества оказываются под угрозой срыва [1, 38].

Поэтому обучение иностранному языку рассматривается как часть процесса подготовки высококвалифицированных специалистов, владеющих иностранным языком как средством коммуникативной коммуникации в сферах профессиональных интересов и а ситуациях социального и профессионального общения.

Известно, коммуникативная компетенция – это сложный феномен, включающий несколько составляющих. Как минимум, это *социокультурная компетенция*, которая складывается из знания социокультурной специфики страны изучаемого языка и умения строить своё поведение в соответствии с этой спецификой; *социолингвистическая компетенция*, определяемая как умение использовать языковые средства в соответствии с социальными условиями общения [9, 23].

Чтобы овладеть знаниями о стране изучаемого языка и о народе, ее населяющем, уметь «видеть и воспринимать иную культуру и взаимодействовать с ее носителями» [2, 26], необходимо в процессе обучения иностранному языку больше внимания уделять показу современной культуры, уклада жизни и стереотипов поведения народов-носителей изучаемого языка, знакомить с его традициями и национальными праздниками.

Для этого необходимо тщательно отбирать аутентичные материалы, руководствуясь критериями отбора текстов, такими как тематичность, соответствие интересам учащимся, информативность, новизна, актуальность и др., при этом следует учитывать критерий «социокультурная ценность», реализация которого при отборе иноязычного текстового материала предполагает определение его социокультурного потенциала [8, 25].

В содержание обучения иностранному языку целесообразно включать тексты страноведческого характера, в том числе публицистические, научно-популярные, художественные, затрагивающие серьезные проблемы социального обеспечения, образования, искусства, здравоохранения, а также общечеловеческие проблемы, связанные с положением детей, женщин, стариков, питанием, защитой окружающей среды, утилизацией отходов и пр.

Правильно отобранные аутентичные материалы помогают обучающимся открывать для себя реалии общественной жизни страны изучаемого языка, иноязычной культуры, лучше понимать менталитет и моральные ценности другого народа.

В условиях учебной аудитории при отсутствии реальных коммуникативных условий использование аутентичных текстов, содержащих «культурологическую информацию и ситуативную аутентичность» [7, 7] может стать стимулом для обсуждения самых разнообразных тем/проблем, что способствует формированию у обучающихся умений и навыков употребления в соответствии с

конкретными условиями общения соответствующих формул и правил речевого поведения.

Одним из таких направлений являются тексты туристической тематики, например, обсуждение вопросов организации туристических услуг, доставки туристов к месту отдыха, их размещение, питание, развлечение/экскурсии, содержание в порядке культурных объектов (замков, музеев, туристических усадеб, парков, близлежащих территорий, подъездных дорог и пр.). Это обсуждение работы туристической индустрии, работающей на создание инфраструктуры с предоставлением рабочих мест, а также организацией различных мероприятий по привлечению туристов и местного населения, проживающего в местах отдыха, к участию в оказании туристических услуг отдыхающим.

Следует отметить, что тексты туристической направленности привлекают студентов неязыкового профиля, особенно студентов специальности «Музейное дело и туризм», стимулируют их к поиску дополнительной интересной информации, к совершенствованию языковых навыков с целью применения их в речевой коммуникации.

Таким образом, использование аутентичных материалов, перевод, пересказ, интерпретация прочитанных текстов способствуют формированию и развитию межкультурного общения, в основе которого «лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах» [10, 140].

Задача преподавателя иностранного языка создавать условия для подготовки студентов неязыковых специальностей к межкультурному общению, невзирая на имеющиеся объективные и субъективные трудности/сложности, такие как крайне ограниченное количество аудиторных часов, отведенных на изучение дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах; недостаточное наличие у студентов фоновых знаний как иноязычной, так и родной культуры; отсутствие реальной языковой среды; отсутствие у многих студентов неязыкового профиля мотивации к изучению иностранного языка.

Преподаватели иностранного языка стремятся организовать процесс обучения студентов таким образом, чтобы сведения о культуре, образовании, истории, экономике изучаемого языка имели бы практическое использование в речевой коммуникации. Им необходимо постоянно искать новые подходы в преподавании языка, находить такие методы обучения иностранному языку, которые активизировали бы мыслительную деятельность обучаемых, позволили бы сделать учебный процесс качественным и в то же время привлекательным и интересным [4, 8].

Следует отметить, что наиболее интересными для студентов неязыковых специальностей являются темы, связанные с молодежной тематикой. Так, изучение программной темы «Социокультурный портрет немецкой и белорусской молодежи» вызывает неподдельный интерес у студентов неязыкового профиля, так как данная тема им очень близка и является выражением идейности, патриотизма, инициативы молодежи, поиска смысла жизни, жажды общения, мо-

бельности и пр. и обеспечивает им благоприятные условия для межкультурной коммуникации.

Во время образовательного языкового погружения студентов во все аспекты молодежных интересов, увлечений – это чтение любимых книг и просмотр любимых телепрограмм, личные предпочтения/пристрастия, хобби, времяпрепровождение, путешествия и различные виды деятельности: учеба, спорт, работа, членство в молодежных организациях, обществах по защите окружающей среды и прочее, происходит развитие всех компонентов межкультурной компетенции, среди которых выделяют: *прагматический компонент* (практическое владение языком, владение стратегиями, регулирующими коммуникативную деятельность, и наличие определенного понятия о языке), *когнитивный компонент* (синтез знаний о родной культуре и о культуре инофона, способность овладения этими знаниями, рефлексия), *аффективный компонент* (эмпатия и толерантность) [6].

Но, что касается практического использования языка, то с одной стороны, молодежная тематика близка и понятна студентам-первокурсникам неязыковых факультетов и не представляет сложности для высказывания на русском языке, но с другой стороны, как показывает практика, большая часть студентов испытывает значительные языковые трудности в осуществлении, прежде всего монологического высказывания на иностранном языке.

И здесь сказывается низкий уровень языковой подготовки большей части студентов, статус непрофилирующего предмета и непонимание/не осознание значимости владения иностранным языком. Простое воспроизведение содержания программного текста не сопровождается аргументацией высказывания, формулированием своих собственных суждений и обоснованием выводов не только на иностранном языке, но и на русском языке.

В связи с этим преподавателю иностранного языка необходимо использовать разнообразные коммуникативные упражнения, прежде всего на тренировку и закрепление тематической лексики, так как лексические единицы несут культурный компонент, играют важную роль в формировании коммуникативной компетенции.

Целесообразно применять на занятиях нетрадиционные, то есть интерактивные методы обучения. Одним из таких методов является использование игровых элементов через создание проблемных ситуаций, работ с игровыми упражнениями.

Так называемые игровые образовательные технологии, по мнению Е.В. Коробовой, обеспечивают интенсификацию и оптимизацию процесса выработки ... иноязычной компетенции [5, 45]. Игровые технологии имеют высокую дидактическую эффективность, так как активизируют речемыслительную деятельность студентов и пробуждают интерес к изучению иностранного языка.

Используя на занятиях по иностранному языку интерактивные приемы обучения, преподаватели добиваются значительных успехов в развитии диалогической и полилогической речи студентов неязыкового профиля.

Основными приемами интерактивного обучения, согласно С.С. Кашлеву, являются [3, 56]:

- приемы благоприятной атмосферы, организации коммуникации («Заверши фразу» и др.);

- приемы обмена деятельностью или интерактивного взаимодействия («Аквариум», «Интервью» и т.д.);

- приемы мыследеятельности («Выбор», «Логическая цепочка» и т.д.) и др.

Например, наиболее часто нами применяются прием интерактивного взаимодействия «Аквариум» и прием мыследеятельности «Логическая цепочка». Так, прием интерактивного взаимодействия в игровой форме «Аквариум» помогает в повторении тематической лексики по изучаемой теме, так как правильно употребленные лексические единицы являются неотъемлемой частью высказывания, а также используются для развития диалогической речи, когда участники диалога отмечают реакцию собеседника на чужую мысль и оценивают их аргументированную реакцию.

Прием мыследеятельности «Логическая цепочка» выводит на диалогическую и полилогическую речь. Например, студенты, ознакомившись с Интернет-беседой немецкого студента Петера и белорусской студентки Ольги воспроизводят ее содержание по «Логической цепочке», опираясь на предложенные преподавателем опоры-ключевые слова, подкрепляют свое высказывание своей аргументацией, возможной в данном случае из добытой во время подготовки домашнего задания дополнительной информации.

Так, из Интернет-беседы студенты неязыкового профиля узнают об интересных фактах социально-политической и общественной жизни немецкой и белорусской молодежи, акцентируют внимание на сообщаемых Ольгой важных задачах государственной программы Республики Беларусь в отношении белорусской молодежи, о которых они сообщают по «цепочке», например: *patriotische Erziehung der Jugend; Sicherung der Teilzeitbeschäftigung der Jugend; Arbeit mit der Landjugend; Sozialschutz von Jugendlichen und jungen Familien; Versorgung einer gesunden Lebensweise bei jungen Menschen; Herausbildung einer Umweltkultur bei den Jugendlichen; Entwicklung des schöpferischen Potentials der Jugendlichen sowie die Arbeit mit begabten jungen Menschen; die internationale Zusammenarbeit der Jugend u.a.*

Сложным для студентов оказалось предоставление примеров подобных мероприятий в отношении немецкой молодежи. При этом активное участие приняли студенты в обсуждении пунктов программы Республики Беларусь «Развитие творческого потенциала белорусской молодежи» и «Работа с одаренными молодыми людьми», а также о поощрительных мерах (стипендиях) из созданного в 2002 году специального «Фонда для поощрения талантливой молодежи» за разработку и проведение творческих проектов.

Таким образом, использование игровых технологий в обучении студентов неязыковых специальностей способствует формированию речевой компетенции для участия в коммуникативной коммуникации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – Москва, 2000. – 225 с.
2. Елизарова, Г. В. Культурологическая лингвистика (опыт исследования понятия в методологических целях / Г. В. Елизарова. – СПб. : Бельведер, 2000. – 140 с.
3. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения : Учебно-методическое пособие / С. С. Кашлев. – Минск : ТетраСистемс, 2013. – 224 с.
4. Колкова, М. К. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / М. К. Колкова. – СПб. : Каро, 2006. – 224 с.
5. Коробова, Е. В. Использование компетентного подхода при обучении иностранному языку в экономическом вузе / Е. В. Коробова, Д. А. Миронова // Вопросы прикладной лингвистики. – 2014. – № 14. – С. 42–49.
6. Малькова, Е. В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения : немецкий язык в неязыковом вузе, факультет с расширенной сеткой часов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Малькова. – Москва, 2000. – 263 л.
7. Носович, Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носович, Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в шк. – 1999. – № 2. – С. 6–12.
8. Смелякова, Л. П. Концепция отбора художественного текстового материала для языкового вуза / Л. П. Смелякова // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 23–28.
9. Халеева, И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста. Язык-система, Язык-текст. Язык-способность / И. И. Халеева. – Москва, 1995. – 182 с.
10. Щекин, А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 4-е изд. – Москва : Филоматис : Омега-Л., 2010. – 480 с.

*Долгашев К. А.*

## НАУЧНАЯ И ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АМЕРИКАНСКОГО ПЕДАГОГА ДЖОНА ДЬЮИ

Аннотация. В статье идёт речь о научной и общественной деятельности американского педагога, сторонника социальных изменений и реформы образования Джона Дьюи. Описывается его жизненный путь, история написания эссе, статей и книг.

Ключевые слова: деятельность, Джон Дьюи, жизненный путь, американский педагог.

В мировой педагогике много известных имен. Но с точки зрения изучения иностранного языка, в этой статье опишем научную и общественную деятельность великого американского педагога, сторонника социальных изменений и реформы образования, основателя Новой школы социальных исследований Джона Дьюи.

Джон Дьюи родился 20 октября 1859 года в семье Арчибальда Дьюи и Люсины Артемизии Рич в Берлингтоне, штат Вермонт. Он был третьим из четырех сыновей, один из которых умер в младенчестве. Мать Дьюи, дочь богатого фермера, была набожной кальвинисткой. Его отец, торговец, оставил свой про-

дуктовый бизнес, чтобы стать солдатом армии Союза в гражданской войне. Отец Джона Дьюи, как было известно, разделял страсть сына к британской литературе. После войны Арчибальд стал владельцем успешной табачной лавки, обеспечив семье комфортную жизнь и финансовую стабильность.

Повзрослев, Джон Дьюи учился в государственных школах Берлингтона, отличаясь как лучший ученик. Когда ему было всего 15 лет, он поступил в Вермонтский университет, где ему особенно нравилось изучать философию под руководством профессора Торрея. Четыре года спустя Дьюи окончил Вермонтский университет вторым из 18 студентов.

Говоря о преподавательской карьере, хотелось бы отметить, что осенью после того, как Дьюи получил высшее образование, его двоюродный брат устроил его преподавателем в частную среднюю школу в Ойл Сити, штат Пенсильвания. Два года спустя Дьюи потерял должность, когда его двоюродный брат ушел с поста директора школы.

После увольнения Дьюи вернулся в Вермонт и начал преподавать в частной школе в Вермонте. В свободное время он читал философские трактаты и обсуждал их со своим бывшим учителем Торреем. По мере того как он увлекся философией, Дьюи решил отдохнуть от преподавания, чтобы изучать философию и психологию у Джона Хопкинса. Джордж Сильвестр Моррис и Дж. Стэнли Холл были среди учителей, которые больше всего повлияли на Дьюи.

Получив докторскую степень в университете Джона Хопкинса в 1884 году, Дьюи работал в качестве доцента в Мичиганском университете. В Мичигане он познакомился с Гарриет Алисой Чипман, и они поженились в 1886 году. За время своего брака они родили шестерых детей и усыновили одного ребенка.

В 1888 году Дьюи и его семья уехали из Мичигана в университет Миннесоты, где он был профессором философии. Однако через год они решили вернуться в Мичиганский университет, где Дьюи преподавал в течение следующих пяти лет.

К 1894 году Дьюи стал главой философского факультета Чикагского университета. Он оставался в Чикагском университете до 1904 года, также два года занимал должность директора его Школы образования. Дьюи покинул Чикаго в 1904 году, чтобы вступить в Лигу плюща, став профессором философии в Колумбийском университете. В 1930 году Дьюи покинул Колумбию и ушел со своей педагогической карьеры с титулом почетного профессора. Его жена, Гарриет, умерла три года спустя.

Что касается философии, то особая версия прагматизма Дьюи, которую он назвал «инструментализмом», заключается в том, что знание возникает в результате распознавания связей между событиями или процессами изменения. Например, с помощью экспериментального исследования можно попытаться определить, при использовании каких определенных методов обучения ученики будут учиться лучше.

Верный названию, которое он дал, и совместно с более ранними прагматиками Дьюи считал, что идеи – это инструменты, которые люди используют, чтобы придать миру больше смысла. В частности, идеи – это планы действий и

предсказатели будущих событий. Человек обладает идеей, когда он готов использовать данный объект таким образом, что даст предсказуемый результат. Идеи предсказывают, что определенная линия поведения в конкретных условиях приведет к определенному результату. Конечно, идеи могут быть ошибочными. Они должны быть проверены экспериментально, чтобы увидеть, подтверждаются ли их прогнозы. Основная идея инструментализма по Дьюи заключается в том, что идеи дают людям возможность направлять природные явления, в том числе социальные процессы и институты, на благо человека.

Философия Дьюи также утверждала, что человек ведет себя по привычке, и это изменение часто приводит к неожиданным результатам. Когда человек изо всех сил пытается понять результаты изменений, он вынужден творчески мыслить, чтобы восстановить контроль над своей изменчивой средой. Для Дьюи мысль была средством, с помощью которого человек пришел к пониманию и соединению с окружающим его миром. Он полагал, что всеобщее образование является ключом к обучению людей тому, как отказаться от своих привычек и мыслить творчески.

В педагогической деятельности Джон Дьюи был решительным сторонником прогрессивной реформы образования. Он считал, что образование должно основываться на принципе обучения через действие.

В 1894 году Дьюи и его жена Харриет открыли опытную начальную школу при Чикагском университете, где обучались дети с 4 до 13 лет. Его целью было проверить свои образовательные теории, но Дьюи подал в отставку, когда президент университета уволил Харриет.

В 1919 году Джон Дьюи вместе со своими коллегами Чарльзом Бердом, Торстейном Вебленом, Джеймсом Харви Робинсоном и Уэсли Клэром Митчеллом основал Новую школу социальных исследований. Новая школа была прогрессивной экспериментальной школой, которая подчеркивала свободный обмен интеллектуальными идеями в искусстве и общественных науках.

В 1920-х годах Дьюи читал лекции по реформе образования в школах по всему миру. Он был особенно впечатлен экспериментами в российской системе образования и поделился тем, что он узнал со своими коллегами, когда он вернулся в Штаты, что образование должно быть сосредоточено главным образом на взаимодействии студентов с настоящим. Дьюи, однако, не упускал из виду ценность изучения прошлого опыта.

В 1930-х годах, после того как он ушел с преподавания, Дьюи стал активным членом многих образовательных организаций, в том числе Нью-Йоркской гильдии учителей и Международной лиги за академическую свободу.

Дьюи написал свои первые две книги «Психология» (1887) и «Новые очерки Лейбница о человеческом понимании» (1888), когда работал в Мичиганском университете. За свою жизнь Дьюи опубликовал более 1000 работ, в том числе эссе, статьи и книги. Его сочинения охватывали широкий круг тем: психология, философия, теория образования, культура, религия и политика. Благодаря своим статьям в «Новой республике» он зарекомендовал себя как один из самых

уважаемых социальных комментаторов своего времени. Дьюи продолжал плодотворно писать вплоть до своей смерти.

Что касается политики, то в то время как Дьюи считал, что демократия является лучшим типом правительства, он полагал, что демократия в Америке была напряженной после промышленной революции. Он считал, что индустриализация быстро создала огромное богатство лишь для нескольких человек, а не принесла пользу обществу в целом. Рассматривая крупные политические партии в качестве слуг большого бизнеса, Дьюи стал президентом «Народного лобби», организации, которая часто лоббировала своих собственных кандидатов вместо того, чтобы присоединиться к крупному бизнесу в соответствии с социальными интересами обычных людей. В 1946 году Дьюи даже попытался помочь рабочим лидерам создать новую политическую партию, Народную партию, для президентских выборов 1948 года.

1 июня 1952 года Джон Дьюи, пожизненный сторонник реформы образования и защитник прав каждого человека, умер от пневмонии в возрасте 92 лет в Нью-Йорке.

В итоге, хочется отметить, что являясь решительным сторонником прогрессивной реформы образования, Джон Дьюи выступал за практическую направленность воспитания, считал, что обучение ребенка сводится преимущественно к игровой и трудовой деятельности. При этом каждое его действие становится способом постижения истины, инструментом его познания, его собственного открытия. Целями обучения ребенка являлись овладение творческими навыками, воспитание вкуса к самообучению и самосовершенствованию, умение решать жизненные задачи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. <https://www.britannica.com/biography/John-Dewey>
2. [https://en.wikipedia.org/wiki/John\\_Dewey](https://en.wikipedia.org/wiki/John_Dewey)
3. <https://www.biography.com/scholar/john-dewey>
4. Gutek, G. L. Historical and philosophical foundations of education / G. L. Gutek. – 5-th edition. – Boston : Pearson, 2013. – 478 p.

*Долгашева М. В.*

### **ОТНОШЕНИЕ К ДОМАШНИМ ЖИВОТНЫМ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ УКЛАДА ЖИЗНИ АНГЛИЧАН**

Аннотация. Знание традиций, обычаев страны изучаемого языка играет большую роль в развитии социокультурного кругозора студентов. В данной статье речь идёт об отношении к домашним животным как неотъемлемой части уклада жизни англичан. Описывается работа над текстом «Pet mania». Рассматриваются предтекстовые и послетекстовые упражнения, а также фразеологизмы, связанные с домашними питомцами. Система тренировочных упражнений,



коммуникативных заданий используется для закрепления фонетики, грамматики, лексики по данной теме.

Ключевые слова: уклад жизни, домашние животные, иностранный язык, упражнения, коммуникативные задания.

В формировании иноязычных компетенций студентов, развитии их социокультурного кругозора большое значение имеет знание традиций, обычаев страны изучаемого языка. Иноязычные компетенции студентов формируются и в процессе самостоятельной учебной деятельности при изучении иностранного языка как комплекс интегральных устойчивых образований субъекта самостоятельной учебной деятельности, включающий в себя: языковые, речевые, компенсаторные, учебно-познавательные, социокультурные и коммуникативно-проектировочные компетенции [1, 110].

В данной статье речь пойдет о домашних питомцах в Великобритании. По последним данным, в Британии насчитывается 8,6 миллиона кошек и 8,3 миллиона собак. Эксперты по статистике домашних животных предсказывают, что в следующем году собак будет больше, чем кошек, поскольку собаки становятся все более и более популярными.

Всем нам нравится проводить время с нашими домашними животными. Королева Елизавета II славится своими корги, дружелюбными собаками с короткими ногами, часто фотографируясь с ними. Чихуахуа, мопсы и йоркширские терьеры особенно популярны как «собаки-сумочки», потому что они маленькие. В настоящее время некоторые владельцы собак более экстремальны, некоторые телевизионные знаменитости даже берут своих собак за покупками или в рестораны в сумочках.

Люди не просто покупают своим питомцам новейшую одежду и аксессуары, они представляют им отпуск. Многие британские отели и парки отдыха теперь принимают собак в качестве гостей. А как насчет владельцев собак, которые уезжают на отдых за границу? Они могут оставить своих домашних животных в отеле для собак или в спа-салоне для собак, пока они отсутствуют. Некоторые собачьи курорты даже предоставляют своим собачьим гостям телевизор.

Говоря о моде для собак, можно отметить, что в Англии в настоящее время можно делать покупки онлайн или в специализированных магазинах одежды и аксессуаров для собак. В них продаются сапоги, костюмы, пальто, платья, штаны для собак.

Виктория Стилвелл является ведущей популярной телевизионной программы в Великобритании под названием «Я или собака (It's Me or the Dog)». В шоу Виктория помогает владельцам собак понять плохое поведение их домашних питомцев. Она пытается найти решение проблем с далматинцем, который думает, что он хозяин дома и не позволяет членам семьи сидеть на диване, с собаками, которые едят только мороженое и печенье, и с бульдогом, который использует иногда кровать хозяина в качестве туалета.

Британская благотворительная организация «The Dogs Trust» ежегодно находит дома для тысяч потерянных и брошенных собак. Чтобы научить людей ответственности за владение собакой, в 1970-х годах ими был создан знаменитый лозунг «Собака на всю жизнь, а не только на Рождество». «The Dogs Trust» велит британцам не дарить собак в качестве подарков и не обращаться с ними как с игрушками.

Англичане очень любят кошек. В стране имеются известные английские кошачьи кладбища с небольшими надгробными памятниками с очень трогательными эпитафиями.

Проходя тему «Animals» по учебнику Е.Э. Кожарской, Ю.А. Дауровой «Английский язык для студентов естественно-научных факультетов», созданный по требованиям ФГОС по естественно-научным направлениям (квалификация «бакалавр»), студенты работают над текстом по теме «Страсть к домашним животным (Pet mania)». Они выполняют предтекстовое упражнение: «Match the words with the definitions. Дайте правильное определение», обеспечивающее коммуникацию общего характера.

1. for life	a. a hat, bag or other small item which makes you look good
2. canine	b. a small bag usually used by women to carry everyday things
3. a fashion accessory	c. someone who has a cat, dog or other animal at home
4. a pet-owner	d. forever
5. behaviour	e. related to dogs
6. a handbag	f. the things someone does and the way they act

После чтения текста «Pet mania» студенты выполняют тест «True or false», выбора из двух возможностей, при помощи которого контролируется процесс усвоения материала. Он состоит из следующих предложений:

1. There are more cats than dogs in the UK.
2. The Queen has a chihuahua.
3. 'Handbag dogs' are very small.
4. Dog clothes are available online and in shops.
5. Some British people take their dogs on holiday.
6. «The Dogs Trust» is an organisation that sells dog clothes.
7. «It's Me or the Dog» is a popular TV programme.
8. Victoria Stilwell finds homes for thousands of lost and abandoned dogs every year.

Работая над лексикой текста, студенты выполняют упражнение на выбор правильного слова из рамки, расставляя слова в правильную колонку, тем самым закрепляя слова, входящие в активный словарь урока:

pants	handbag	pug	bulldog	bandana
chihuahua		lead	collar	Dalmation
coat	corgi	Yorkshire Terrier	dress	boots

Types of dog	Dog clothes and accessories

Студентам предлагается тест на знание местоимений «Множественный выбор» (multiple choice).

1. We like to spend time with we / our / us pets.
2. The Queen is famous for her / his / she corgis.
3. A few TV celebrities even take they / them / their dogs shopping.
4. We asked some dog owners to give us there / they're / their opinions about dog fashion.
5. I would never buy clothes for my / me / I dog.
6. We bought ours / us / our dog a new collar and a lead at Christmas.
7. My / Mine / Me dog wears a bandana.
8. He won't let he's / he / his owner sit on the sofa.

Обсуждая данную тему, студенты выражают свое мнение, дают оценку информации. Они отвечают на следующие вопросы: «Do you have any pets? Which pets are most popular in your country?», используя при этом определенную лексику, грамматические модели.

На занятиях английского языка студентами выполняется ряд упражнений, в которых содержатся фразеологизмы, связанные своими компонентами с темой «Наши любимые домашние животные». Приведем некоторые примеры.

1. Подберите к каждой идиоме из первой колонки соответствующий перевод – из второй.

1. Let sleeping dogs lie	a. курам на смех
2. Not to have a dog's chance	b. выжди, куда ветер подует
3. Every dog has his day	c. спящих собак не буди
4. Dog-tired	d. будет и на нашей улице праздник
5. It is enough to make a cat laugh	e. не иметь ни малейшей надежды
6. Wait for the cat to jump	f. усталый, как собака
7. Love me, love my dog.	g. собака на сене
8. Barking dogs seldom bite	h. счастливец
9. A dog in the manger	i. любишь меня – люби и мою собаку
10. A lucky dog	j. не бойся собаки, которая лает
11. All cats are grey in the night	к. ночью все кошки серы

2. Найдите в предложениях фразеологизмы. Постарайтесь правильно перевести данные предложения.

«Love me, love my dog», the man told his fiance when she asked him to sell his favorite chair which she hated.

They came in dog-tired after sightseeing all day.

You should let sleeping dogs lie and not ask your friend for the money that he owes you.

The seventy year old man kept his twenty year old wife at home all the time; he had a dog in the manger attitude.

I often wake up in the night and say: «Sam, you lucky dog, what have you done to deserve it all?».

When candles are out, all cats are grey.

The person who said «while the cat's away the mice will play» was definitely thinking of my children.

My friend is very discouraged because of his recent bad luck. However, every dog has his day and he should soon overcome those problems and find success.

3. Поставьте слова из английских пословиц в правильном порядке. Переведите их на русский язык.

1. 1) are 2) in 3) the 4) grey 5) All 6) night 7) cats.

2. 1) enough 2) a 3) laugh 4) to 5) cat 6) It 7) make 8) is.

3. 1) cat 2) the 3) for 4) Wait 5) jump 6) to.

4. 1) the 2) is 3) When 4) cat 5) mice 6) play 7) the 8) will 9) away.

И, наконец, хотелось бы отметить очень важный аспект в формировании социокультурного кругозора студентов, это то, что каждый народ в процессе своего развития выработал свои традиции и обычаи, свою «картину мира», отражающую национальную специфику, культурно-обусловленные особенности мышления [3, 223]. Знание национальных особенностей поможет лучшему пониманию иностранного языка студентами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Долгашева, М. В. Особенности моделирования компетенций студентов в самостоятельной учебной деятельности / А. М. Ишмурадова, Ф. В. Дердизова, И. В. Афанасьева, М. В. Долгашева // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6-1 (113). – С. 108–112.

2. Павловская, А. В. Как иметь дело с англичанами. Несентиментальное путешествие / А. В. Павловская. – Москва : МГУ, 2006. – 208 с.

3. Тенякова, Е. А. Национально-специфические особенности невербального общения / Е. А. Тенякова // Коммуникативный подход к обучению иностранному языку как дидактический принцип : сб. науч. тр. – Чебоксары, 2016. – Чебоксары, 2016. – С. 222–224.

*Долгашева М. В., Николаева К. Л., Ефанова О. К.*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН И МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР В ДЕТСКОМ САДУ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается использование песен, музыкальных игр в детском саду и начальной школе Великобритании. В процессе приобщения к разным видам музыкальной деятельности у детей формируются простейшие исполнительские навыки в области пения, ритмики, развивается элементарная музыкальная грамотность. Описание песен, музыкальных игр взято из англоязычных источников.

Ключевые слова: песни, музыкальные игры, детский сад, начальная школа, Великобритания.

Музыка является для ребенка миром радостных переживаний. Чтобы открыть перед ним дверь в этот мир, надо развивать у него музыкальный слух и

эмоциональную отзывчивость. Использование песен, музыкальных игр активизирует познавательную и умственную деятельность детей. Приобщаясь к разным видам музыкальной деятельности, у детей формируются простейшие исполнительские навыки в области пения, ритмики, развивается элементарная музыкальная грамотность.

Дети в Великобритании играют в разные игры. В творческие, когда дети сами выбирают тему игры, развивая ее сюжет. Они сами распределяют между собой роли. Конечно, все это происходит под умелым руководством взрослого, учителя или воспитателя, который развивает их творческую фантазию, не мешая самостоятельности детей. Они играют и в игры с правилами, подвижные и дидактические. В данной статье мы расскажем о том, какие музыкальные игры используются в детском саду и начальной школе Великобритании.

В игре «Conduct a song (Дирижируй)» [4, 202] дети учатся петь знакомую песню громко или тихо, развивают способность сосредоточиться, свою память. Возраст детей: от 4 до 10 лет. Количество детей: весь класс. Воспитатель использует так называемую палочку для дирижирования.

Основным в музыкальном воспитании является хоровое пение, т.к. оно активно вовлекает учащихся в процесс исполнения музыки [2, 161]. В этой игре дети встают полукругом, как в хоре. Воспитатель говорит, что он собирается «дирижировать», когда они будут петь песню, объясняя при этом, что дети должны петь громко, когда он поднимает руки, и тихо, когда он их опускает.

Сначала он поет вместе с ними, усиливая и понижая голос при дирижировании. Когда дети выполняют упражнение уверенно, скорость дирижирования увеличивается. При работе с младшими детьми преподаватель дирижирует последние две строчки песни более тихо, чтобы успокоить класс, прежде чем переходить к следующему занятию.

Примером песни, исполняемой в детском саду или начальной школы Великобритании, является следующая (под мелодию «Head, shoulders, knees and toes»):

Put your rubbish in the bin, in the bin  
Put your rubbish in the bin, in the bin  
Picnics in the countryside are fun  
Keep it clean for everyone  
Everyone!

Оставив мелодию песни, но изменив ее слова, преподаватель подчеркивает, как важно не мусорить, не загрязнять местность, тем самым подчеркивая важность заботливого отношения к окружающей среде.

Игра «One word singing (Поется одно слово)» [3, 104] является многоцельной игрой. Она используется учителем, когда он заканчивает свои занятия слишком быстро или нарушается расписание занятий. Возраст детей: от 6 лет и выше. Количество детей: 4–12. Время проведения: 10–15 минут. Дети сидят на стульях в кругу. Вначале воспитатель поет один или два куплета песни вместе, чтобы настроить детей на игру. Затем в ходе игры каждый ребенок поет только одно слово песни, например, первый ребенок поет «old», второй ребенок поет

«Mcdonald», третий – «had», четвёртый – «a», пятый – «farm». Детям разрешается хлопать, чтобы поддерживать темп и ритм песни. Песня продолжается по кругу, пока не закончится. Ребенок, который поет последнее слово, может решить, какой будет следующая песня. Добавляя к игре элемент состязательности, ребенок, который споет не то слово или больше одного слова, выходит из игры. Это развлекательная игра, и воспитатели используют ее, чтобы попрактиковать те песни, которые дети знают хорошо. Они играют с детьми как индивидуально, так и в команде.

Песни используются для обучения детей счету. Песня «Five little ducks (Пять маленьких утят)» [4, 204] предназначена для детей от 4 до 8 лет. В ней принимает участие весь класс, она используется и для драматизации, когда отдельным детям назначается роль утки-мамы и пяти маленьких уток, и они разыгрывают песню, пока все поют.

Five little ducks went swimming one day  
Over the pond and far away.  
Mummy duck said «Quack, quack, quack, quack»  
But only four little ducks came back.

Затем дети повторяют слова этой песни с числительными «four, three, two...». Завершают песню словами:

One little duck went swimming one day  
Over the pond and far away.  
Mummy duck said «Quack, quack, quack, quack»  
And live little ducks came swimming back!

Следующей песней для обучения детей счету в школах Англии является «Five chocolate cakes (Пять шоколадных тортов)». Назвав детей в классе по именам, они подходят к столу воспитателя и притворяются, что покупают торт. Дети постарше разыгрывают ролевою игру, покупая еду в магазине.

Эта песня поется под мелодию «Five currant buns in a baker's shop (Пять булочек со смородиной в булочной)».

Five chocolate cakes in a big cake shop,  
Round and brown with a cherry on the top.  
Along comes ... (имя ребёнка) with money to pay.  
Buys a cake and takes it away (or eats it straight away).

Для обучения счету используется и песня «One little, two little ... (Один маленький, два маленьких ...)» [4, 204]. Она исполняется под мелодию «Ten little Indians (Десять маленьких индейцев)».

One little, two little, three little butterflies,  
Four little, five little, six little butterflies,  
Seven little, eight little, nine little butterflies,  
Ten little butterflies!

Дети могут петь эту песню, начиная с конца. «Ten little, nine little...».

Кроме этих песен, в школах Великобритании используются следующие «Five little green frogs (Пять маленьких зеленых лягушек)», «There were ten in the bed (Десять в кровати)», «Ten fat sausages (Десять толстых сосисок)». Их ис-

пользование на занятиях способствует активизации учебно-познавательной деятельности детей, расширяет кругозор, воспитывает у них чувство юмора.

Пение песни в качестве игрового момента активно используется среди дошкольников. В игре «Where's my teddy bear? (Где мой плюшевый мишка?)» [4, 206], в которой участвуют дети от 4 до 6 лет, воспитатель просит детей закрыть глаза и положить голову на парту. Он прячет плюшевого мишку в классе, затем просит детей открыть глаза и спеть песню, пока они его ищут. В конце песни ребенок, который заметил плюшевого мишку, берет его и говорит «Here it is! Вот он!». Песня исполняется под мелодию «Row, row, row your boat».

Where's my teddy bear?

Where's my teddy bear?

Teddy bear! Teddy bear!

Where's my teddy bear?

В игре, которая называется «We're looking for (Мы ищем)» участвуют дети от 4 до 8 лет. Дети встают в круг. В центре лицевой стороной вниз разложено 6–8 карточек. Дети ходят по кругу по часовой стрелке и поют песню. В последней строчке песни воспитатель называет имя ребенка. Он берет одну из карточек. Если изображение на карточке соответствует слову, ребенок получает следующий ход, его имя снова звучит в последней строчке песни. Игра заканчивается, когда подняты все карточки. Эта песня поется под мелодию «Фермер в доме (The farmer's in his den)».

We're looking for a(n) ... (apple, car, tiger, etc.)

We're looking for a(n) ... (повторение предмета)

Ee-i, ee-i, can you find it ... ? (имя ребенка)

Детям нравятся песни, сочинённые по мотивам сказок или историй. Используя произведение «The enormous turnip (Огромная репка)» [4, 207], дети выполняют действия каждого героя этой сказки, исполняя песню. Это могут быть члены семьи, например, мама, бабушка или животные, например, кошка, собака, мышка. Эту песню поют и в группах. «The enormous turnip song (Песня огромной репки) поется под традиционную австралийскую мелодию «Kookaburra».

Here's the... (например, mother)

What does she do?

She pulls and pulls the turnip too.

Pull, everybody, pull

Let's pull the turnip now!

В ролевой игре «Little Red Riding Hood (Красная Шапочка) дети исполняют песню Красной Шапочки, Бабушки или Волка, меняясь затем ролями. Песня «Granny, why are your eyes so big? (Бабушка, почему у тебя такие большие глаза?)» поется под мелодию «London bridge is falling down».

Granny, why are your eyes so big,

Eyes so big, eyes so big?

Granny, why are your eyes so big?

To see you, little one.

Дети повторяют эту песню, заменяя словами «ears – to hear you; arms – to hug you; teeth – to eat you». Песни являются эффективным средством для закрепления языкового материала и обогащения речи учащихся [1, 36].

Проанализировав девять английских музыкальных игр и песен, можно сделать вывод о том, что они занимательны, представляют интерес для применения на занятиях, как в детских садах, так и начальных классах школы в российской системе образования.

Песни, музыкальные игры непродолжительны по времени, но они помогают собрать и переключить внимание детей, внести разрядку в привычную обстановку, создать веселое, приподнятое настроение.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Долгашева, М. В. Гуманизация обучения общению на английском языке на основе музыкальных произведений / М. В. Долгашева, Д. О. Донсков // Гуманистическое воспитание студентов в процессе преподавания иностранного языка : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – С. 34–37.

2. Долгашева, М. В. Межпредметные связи между учебными дисциплинами «Иностранный язык» и «Музыка» и пути их реализации в средней школе / М. В. Долгашева // Современные тенденции в обучении и воспитании средствами искусства: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 159–162.

3. Gordon, L. Games for children / L. Gordon, G. Bedson. – 6 edition. – Oxford : Oxford University Press, 2004. – 152 p.

4. Read, C. 500 activities for the primary classroom / C. Read. – Oxford : Macmillan Education, 2007. – 320 p.

5. Новый большой англо-русский словарь: в 3 т. / Ю. Д. Апресян, Э. М. Медникова, А. В. Петрова ; под общ. ред. Ю. Д. Апресяна. – 8-е изд. – М. : Рус. яз., 2003. – 832 с.

6. Oxford advanced learner's dictionary of current English / S. Wehmeier. – Oxford : Oxford University Press, 2005. – 1893 p.

*Долгова Е. В.*

### **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ**

Аннотация. Статья рассматривает вопросы формирования поликультурной личности обучающегося с учётом прагматического, педагогического и познавательного аспектов при обучении иностранным языкам. Представлен небольшой исследовательский экскурс по проблеме глокализации современного образовательного пространства и влияния национальной специфики менталитета того или иного языкового культурного сообщества на процессы образования. В работе делается попытка сформулировать проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся при овладении иностранным языком на уровне носителя языка, и предложить пути их решения.

Ключевые слова: поликультурность, поликультурная личность, поликультурная компетенция, глокализация.



В последнее время высшее образование в России претерпевает значительные изменения. Государственные образовательные стандарты устанавливают определенные параметры подготовки выпускников, которые должны обладать необходимыми компетенциями для реализации своей профессиональной деятельности.

Межкультурное взаимодействие относится к группе универсальных компетенций федерального государственного стандарта высшего образования. Соответственно, обучающиеся должны получать не только знания базовых ценностей как российской, так и мировой культуры, но и обладать сформированной компетенцией дальнейшего использования полученных знаний в процессе профессиональной деятельности, что предусматривает готовность к межкультурному взаимодействию с партнерами, коллегами, владение несколькими иностранными языками, позволяющими обеспечивать эффективную межкультурную коммуникацию.

На наш взгляд, на смену первичной и вторичной языковой личности приходит понятие *поликультурная личность*, которое прочно закрепилось в современном тезаурусе педагогического и лингвистического дискурсов и, несомненно, носит междисциплинарный характер. Также отметим, что многоаспектность и многозначность поликультурности свидетельствует о востребованности данного понятия в различных отраслях научного знания, в частности, педагогике, этнолингвистике, когнитивной лингвистике и т.д.

Согласно В.И. Матису, поликультурность – это «сохранение и интеграция культурной самобытности личности в условиях многонационального общества, что позволяет формировать толерантные отношения между различными национальностями, воспитывать культуру межнационального общения» [3, 15].

Как считает Е.В. Бондаревская, «педагогическая категория поликультурность – это формирование различных культурных сред, где осуществляется развитие человека, где он приобретает опыт культуросообразного поведения и где осуществляется культурная самоидентификация и самореализация его творческих задатков и способностей» [1, 217].

С точки зрения обучения языкам поликультурная компетенция предусматривает знание и принятие обучающимся культурного разнообразия мира, доброжелательное, открытое и беспристрастное отношение к любой культуре и ее носителям.

Культура является неотъемлемой составляющей формирования поликультурной компетенции обучающихся и понимается как образ жизни, обычаи, традиции и убеждения в их диахронизме и синхронности, как исторический фон, духовное и материальное богатство, накопленное каждым в отдельности и всеми народами в общей сложности.

Здесь, на наш взгляд, важно рассматривать процесс формирования поликультурной личности с учётом трех подходов: прагматического, когнитивного и педагогического. Первый аспект – прагматический, связан с формированием у обучающихся коммуникативной компетенции и определяется как обладание личностью речевыми средствами системы языка, ассимиляция которых обеспе-

чивает коммуникативную активность в различных ситуациях общения. Данный аспект подразумевает наряду с рассмотрением языка как семиотического кода, инструмента коммуникации, мышления и познания, которые прочно закрепились в современной лингвистике, учитывать культурно-философский подход к пониманию сущности языка. Последний вносит существенный вклад в понимание векторов обучения иностранному языку в поликультурной парадигме.

В зависимости от того, чему мы хотим научить, напрямую зависит выбор соответствующей методики обучения. Например, для знакомства с системой языка как семиотического кода зачастую привлекают так называемый грамматико-переводной метод. В свою очередь, для развития коммуникативной компетенции и совершенствования навыков общения в стандартных, типовых ситуациях общения (разговорный язык) необходимы другие, коммуникативно ориентированные методики, применяющие обучение не традиционной, а функциональной грамматике, когда обучение грамматическому материалу осуществляется исходя из принципа «от смысла к способам его выражения» (ономазиологический принцип организации лексики или грамматики), а дальнейший лексико-грамматический материал представлен темами ситуационного общения («биография», «семья», «характер и внешность» и т.п.). Акцент делается на речевые задания, моделирующие наиболее частотные и типичные ситуации реального общения в ежедневной коммуникации. Цель такого подхода – формирование навыков реализации коммуникации в четырёх видах речевой деятельности: чтении, говорении, письме и аудировании. Если ставится цель: познакомить обучающегося с языком как неотъемлемой частью коллективного национального сознания – то это предполагает изучение такой дисциплины, как лингвострановедение, или «страны изучаемого языка», где язык представлен на фоне самого широкого историко-культурного контекста прошлого и настоящего данного народа.

Познавательный аспект проявляется в адекватном использовании языка, особенностей культуры как источника познания других культур и, следовательно, инструмента развития межкультурной компетенции и личности в целом. В свою очередь, педагогический аспект призван определить способ экстралингвистического существования поликультурной личности. Независимость, активность, эмпатия относятся к экстралингвистическим качествам личности, способной успешно общаться в ситуациях межкультурного взаимодействия. Опыт эмоционального и оценочного отношения личности к этнокультурному взаимодействию, проявление толерантности к другим точкам зрения, другой позиции партнера в общении, способность и готовность понимать различное, особое и общее, универсальное в культурах, в отношении является краеугольным камнем эмпатии.

При формировании поликультурной личности не менее важно принимать во внимание диалоговый подход, который выступает синтезом философии интердискурсивности, педагогики и культурологии.

В рамках диалогового подхода уместно проанализировать и пересмотреть существующие тенденции развития педагогики высшей школы, нацеленные на

получение образования, создания условий и механизмов самоопределения личности. Фактически диалоговый подход в образовании предполагает его представление как межкультурного вектора, как способа ознакомления обучающихся с разнообразными культурами с намерениями сформировать глобальное сознание, предоставляющее возможность взаимодействовать непосредственно с представителями разных стран и государств. Эта концепция, естественно, напрямую связана с преподаванием иностранных языков в рамках поликультурного образования.

Национальные культуры не тождественны. Мы не говорим об идентичных национальных культурах, как и об одинаковых концептах, отображающих один и тот же культурный объект. Казалось бы, при переходе из одной национальной культуры в другую или несколько национальных культур чувственные образы культурного объекта должны быть идентичны. Этого не происходит в силу того, что для их формирования используется не столько информация, полученная в результате сенсорного восприятия, сколько априорные знания (стандарты восприятия), содержащие концептуальные культурные по своей сущности знания. Интеллектуальный образ данного объекта при переходе от одной культуры к другой всегда будет содержать в себе элементы национального и культурного своеобразия.

С одной стороны, развитию поликультурной личности в образовательном пространстве способствует философия глобализации и мультикультурализма, рассматривающая и объясняющая специфичность объединяющегося и взаимозависимого поликультурного пространства. С другой стороны, следует отметить, что комплексный и не совсем осмысленный синтез универсального, всеобщего и единичного, индивидуального детерминирует наличие в современном образовательном процессе, как общих законов, так и национальной специфики образовательного пространства. Этот феномен, на наш взгляд, представлен в неологизме глокализация = глобализация + локализация. Понятие было предложено социологом Роландом Робертсоном. В данном случае глокализация довольно чётко отражает два разнонаправленных вектора развития лингвокультурологического дискурса. Глобальные и глокальные тенденции «в конечном счете, взаимодополняемы и взаимопроникают друг в друга, хотя в конкретных ситуациях могут прийти в столкновение» [4, 25].

Примеры глокализации в поликультурном пространстве можно встретить довольно часто. Иностранные обучающиеся общаются между собой на родном языке за пределами учебных аудиторий. Примером в Интернет-образовательной среде может послужить создание сайтов пользователей на родном языке. Современная глобальная образовательная сфера зачастую входит в противоречие с ожиданиями конкретных обучающихся, которые помимо получения специализированных, профессиональных знаний хотят видеть в процессе обучения ориентиры на базовые институциональные культурные ценности, социальное развитие, формирование самоидентичности.

Исследование нового глокализованного общества даёт возможность определить черты и характеристики нового типа языковой личности (поликультур-

ной личности), которая будет в большей степени подготовлена к продуктивному взаимодействию с представителями различных культур в условиях поликультурного образования.

Влияние национальной специфики менталитета того или иного языкового культурного сообщества на процессы образования и функционирования лексики не могут быть преуменьшены. Таким образом, методика обучения иностранным языкам должна учитывать контрастный характер восприятия, когда мышление и общение родного для обучающегося этноса сравнивается и взаимодействует с иностранным языком или языками. Идентификация и описание конкретных различий также даёт материал для дальнейших изысканий.

В процессе изучения иностранных языков обучающийся сталкивается со многими явлениями на различных уровнях языка, которые не поддаются конкретному определению или объяснению, иными словами не могут быть рационально истолкованы и поняты. Индикатором высокого уровня владения иностранным языком, несомненно, является способность понимать иностранный язык, распознавать контекстуальные оттенки смысла и завуалированные коннотации, узнавать отсылки к тем или иным прецедентным текстам и аллюзиям. Достичь такого уровня владения иностранным языком достаточно сложно, практически невозможно. «Для иноязычного говорящего, изучающего новый для него язык слова, вероятно, никогда и близко не достигают той функциональной полноты и свободы, как для исконного носителя языка» [2, 33].

Однако стараться приблизиться к овладению иностранным языком на уровне носителя, безусловно, необходимо. Для этого обучающимся важно разьяснять нюансы и тем самым нивелировать возможные ошибки в понимании на уровне смысла. В первую очередь, это проблема несимметричности (денотативной и коннотативной) многих кажущихся эквивалентов в родном и иностранном языках. Также следует помнить о том, что за многими элементами морфологии, синтаксиса, лексики могут скрываться совершенно неожиданные специфические особенности восприятия окружающей действительности их носителями.

Для формирования поликультурной личности преподавателю иностранных языков следует, наряду с обучением основным грамматическим и лексическим навыкам и умениям, формировать персональную картину мира обучающихся путём знакомства с зарубежной культурой и литературой; объяснять и усваивать иной культурный образ жизни и присущие ему поведенческие модели (процессы познания); использовать лингвистические и экстралингвистические (невербальные) средства в аутентичных ситуациях поликультурного общения (процесса формирования навыков и умений). Такое обучение в контексте поликультурной парадигмы, несомненно, обладает высоким личностно-формирующим потенциалом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д : Учитель, 1999. – 560 с.

2. Ладо, Р. Лингвистика поверх границ культур / Р. Ладо / Пер. с англ. В. А. Виноградова // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. – М., 1989. – С. 33.

3. Матис, В. И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. И. Матис. – Барнаул, 1999.

4. Robertson, R. Discourses of globalization: Preliminary considerations / R. Robertson, H. Knodler // International sociology. – L., 1999. Vol. 13 №1 – P. 25–40.

*Ершова Е. В., Кордон Т. А.*

## **ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Аннотация. В статье рассматриваются различные формы и виды работы в средней школе на уроках английского языка, посвящённых Великой Отечественной войне. Выявляются их основные задачи: пробуждение чувства патриотизма, развитие умения читать с общим охватом содержания, развитие умения слушать, познакомить учащихся с героями Великой Отечественной войны, сохранить память о войне, воспитывать чувство сопричастности к героической истории России.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, Великая Отечественная война, учащиеся, средняя школа, английский язык.

Война... Слово, вселяющее страх в сердца людей. Оно короткое, но очень жестокое. Столько страданий, слез, бед, потери, голода и смерти... Нам повезло не видеть эти страшные моменты. А всем тем, кто подарил мирное небо над головой, вечная слава! И наш долг перед участниками Великой Отечественной войны – хранить память о тех суровых годах, о героях, передавать эту историю нашей стране из поколения в поколение. И долг любого учителя – справиться с этой задачей.

Работа в школе имеет ряд определенных трудностей. Учителя сталкиваются с тем, что некоторые дети не знают, когда началась Великая Отечественная война, какие героические поступки совершались (не только взрослые шли на подвиги, но и дети от шести до четырнадцати лет). Оказывается, были дети-партизаны, которые ценой своей жизни спасали своих друзей, родных. Никто не боялся смерти, потому что знали: они сражались за Родину!

На уроках литературы в соответствии с рабочей программой затрагивается тема ВОВ: ученики учат стихотворения о войне наизусть, анализируют их, пишут сочинения на патриотические темы, читают повести, романы, описывающие события тех ужасных дней. Уроки английского языка тоже не обходят эту тему стороной: ведь независимо от того, на каком языке человек говорит, память о прадедах должен хранить каждый. Практические занятия по иностранному языку в школе имеют колоссальный воспитывающе-познавательный потенциал. На занятиях у учащихся формируется чувство гордости за героическое

прошлое России, они больше узнают о событиях войны, расширяется их исторический кругозор.

Как же заинтересовать учеников на уроке английского языка, учитывая тот факт, что не все в совершенстве владеют им? Понятно, что необходимо тщательно готовиться к каждому уроку, подбирать различные методы, формы урока. Но также важно уметь заинтересовать учеников.

На уроках английского языка, посвящённых ВОВ, основными задачами являются: пробуждение чувства патриотизма, развитие умения читать с общим охватом содержания, развитие умения слушать, познакомить учащихся с героями ВОВ, сохранить памяти о войне, воспитывать чувство сопричастности к героической истории России.

Каждый раз учителя стараются придумать для детей что-то новое, интересное, к примеру, викторину на английском языке:

1. When did the Great Patriotic War begin?
2. Which was the first major battle of the Soviet Army?
3. How many days did the battle of Stalingrad last?
4. How long was the siege of Leningrad?
5. What heroes of the Great Patriotic War do you know?
6. What Hero Cities do you know?
7. What famous military commanders do you know?
8. Which order of the Great Patriotic War is this?
9. Who did you congratulate on Victory Day?
10. When did the Great Patriotic War end?

На таких занятиях дети читают вопросы, переводят и задают эти же вопросы одноклассникам. Те, в свою очередь, должны ответить на них. Тот, кто ответил, должен прочитать и перевести следующий вопрос и т.д. Когда вопросы, предложенные учителем, заканчиваются, дети уже стараются придумать их сами.

Большими возможностями для формирования гражданского сознания учеников при обучении английскому языку обладают, прежде всего, тексты военно-патриотического содержания [1]. Чтение на уроке такого текста, после которого нужно ответить на вопросы для определения его понимания, вызывает интерес у учеников. Выполняя речевые упражнения на материале, предназначенном для воспитательного воздействия, мы органично связываем обучение с воспитанием. Поэтому большое значение для реализации воспитательных задач имеет правильный подбор текстов [3]. Например, текст

Victory Day.

In Russia and other countries Victory Day, or 9th May, is one of the great holidays of the year. It is a holiday of all people. In all towns there are decorations, flags and placards in the streets, in the shop windows and on the front of large buildings. On Victory Day morning there are meetings and demonstrations of the veterans who fought in the Great Patriotic War. On that day there is military parade in all big cities of our country. Flowers and souvenirs are given to those who took part in the Great Patriotic War. There are a lot of people in the streets and squares, at theatres, cinemas

and concert halls. They are all celebrating their holiday. Many people go to see their friends or go for walks in the parks. In the evening there is a holiday salute and a minute of silence to remember all those who did not come back from the war.

Questions:

1. Which is one of the great holidays in our country?
2. How do people prepare for Victory Day?
3. How do people decorate the streets for Victory Day?
4. How do people celebrate Victory Day?
5. Where do people go in the evening?

Также нередко на занятиях ученики с удовольствием читают знакомые им военные стихотворения русских поэтов на английском языке. Например, стихотворение советского прозаика, драматурга, поэта Константина Михайловича Симонова. Из уроков литературы учащиеся знают, что поэт с первых дней войны находился в действующей армии, также знают историю его знаменитого стихотворения «Жди меня»:

Wait for me, and I'll come back  
Wait for me, and I'll come back!  
Wait with all you've got,  
Wait, when dreary yellow rains  
Tell you, you should not,  
Wait when snow is falling fast,  
Wait when summer's hot,  
Wait when yesterdays are past,  
Others are forgot.  
Wait, when from that far-off place  
Letters don't arrive,  
Wait, when those with whom you wait  
Doubt if I'm alive.

Большой интерес у учащихся вызывает тематический вечер на тему Великой Отечественной войны. В процессе подготовки и проведения такого вечера ученики узнают новые сведения из истории своей страны, географии, знакомятся с ее героями [2].

Великая Отечественная война – это огромная душевная рана для многих людей. За пять лет война унесла за собой миллиарды жизней. Оставила после себя печальную память, наполненную болью от потери сыновей, мужей, отцов. Учителя убеждены, что молодое поколение должно быть благодарно за все, что совершили наши прадеды. На сегодняшний день ветеранов всё меньше и меньше. И гордость за их подвиги – это меньшее, что молодежь может сделать для них. Ведь именно от будущего поколения зависит, будут ли помнить дети и внуки о великих подвигах героев. Именно учителя должны на своих уроках привить молодому поколению чувство гордости, патриотизма и уважения к ветеранам Великой Отечественной войны.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева, И. В. Военно-патриотические тексты в обучении иностранному языку / И. В. Воробьева // Коммуникативный подход к обучению иностранному языку как дидактический принцип : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 40–47.
2. Долгашева, М. В. Тематический вечер как важный элемент этнопедагогизации обучения иностранному языку (из опыта работы) / М. В. Долгашева // Этнопедагогизация процесса обучения иностранному языку : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – С. 184–188.
3. Тенякова, Е. А. Формирование патриотических и этнотолерантных взглядов и убеждений у молодежи средствами иностранного языка / Е. А. Тенякова // Воспитание поликультурной и патриотической личности средствами иностранного языка : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 110–113.
4. <https://simonov.co.uk/waitforme>

*Кабахидзе Е. Л.*

## МЫШЛЕНИЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РЕЧЕПОРОЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается феномен мышления с точки зрения психологии, философии, психолингвистики и методики преподавания иностранных языков, взаимовлияние данных научных областей в формировании иноязычного мышления и языкового сознания. Применяя психолингвистическую схему речепорождения, автор выявляет речемыслительные этапы, на которых происходит трансформация универсально-предметного кода мысли на национальные языки, исходя из чего представляет решения по активизации работы иноязычного мышления на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: мышление на иностранном языке, схема речепорождения, методика обучения иностранным языкам, языковое сознание.

Вопрос об иноязычном мышлении, специальных методах и приемах его развития в методике преподавания иностранных языков в отечественной лингвистике, психологии, психолингвистике был обозначен и получил свое уникальное в случае с каждым исследователем развитие в трудах таких ученых, как Б.В. Беляев, А.А. Залевская, Р.М. Фрумкина, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, И.А. Зимняя и некоторых других.

До середины прошлого века обучение иностранным языкам строилось исключительно на лингвистической основе, когда учащиеся должны были усваивать лексику и грамматические правила, язык в целом понимался как теория, для овладения которой требовалось выучить правила и усвоить нормы. Коренной переворот в обучении иностранным языкам произвел советский психолог В.А. Артемов: «был одним из первых советских психологов, начавших прямо разрабатывать сферу обучения иностранным языкам сначала в рамках методики преподавания, а затем и непосредственно как отдельную отраслевую область



педагогической психологии» [12, 127-132]. Таким образом, был поставлен вопрос о взаимоотношении методики и психологии, произошла психологизация обучения иностранным языкам. При этом, согласно В.А. Артемову, именно психология была призвана обеспечить методику приемами обучения, раскрыть психологическую сущность языка.

Еще некоторое время после открытым оставался вопрос, возможно ли интегрировать данные научные области, или же они сосуществуют на равных началах, причем отдельно друг от друга (такова была позиция В.А. Артемова в его ранних трудах), а если их объединять, то на основании чего, что станет их общим объектом исследования, ведь некоторыми учеными методика не признавалась в качестве науки (Л.В. Щерба считал методику «технической дисциплиной», не наукой в полном понимании этого слова).

Так, методика начинает обогащаться психологией. Согласно Б.В. Беляеву именно психология должна лежать в основе педагогики, т.к. дает знание о том, как происходит процесс освоения языка, а методика может на этой основе разработать необходимый инструментарий [1, 50].

Теория речевой деятельности А.А. Леонтьева и онтогенез сознания через деятельность внесла существенный вклад и обогатила методику преподавания иностранных языков коммуникативной направленностью, потребностно-мотивационными составляющими, проблематизацией учебных заданий. Л.С. Выготский в работе «Педагогическая психология» развивает концепцию деятельности, активности сознания человека [2]. Говоря об обучении, Л.С. Выготский полагает, что для развития мыслительной деятельности ребенка необходимо ставить перед ним проблемные задачи и давать средства для ее разрешения. Ключевой тезис Л.С. Выготского – главное в обучении научить ребенка мыслить [4, 38].

В дальнейшем экспериментальные данные психо- и нейролингвистики способствовали глубокому изучению работы мышления, сознания, психики в процессе обучения иностранным языкам.

Таким образом, современная методика обучения иностранным языкам представляет собой симбиоз научных достижений педагогики, психологии, психо- и нейролингвистики, общим местом которых является обучающееся сознание и мышление человека. Предметом исследования в рамках данной статьи является иноязычное мышление, его природа, форма, связь с языком и речью, принципы формирования на уроках иностранного языка.

Прежде всего, необходимо определить круг терминов, которые являются ключевыми для настоящей работы. Для того, чтобы ответить на главный вопрос, возможно ли формировать на уроках иностранного языка мышление на иностранном языке, попробуем понять, существует ли мышление на русском, английском, испанском и других языках. Что такое мышление, какова его природа, как оно связано с языком?

Начнем с главного вопроса: что такое мышление в рамках психологической и психолингвистической науки, позволив себе лишь вскользь упомянуть понимание феномена мышления философами Нового времени – Мартина

Хайдеггера и Мераба Мамардашвили. М. Хайдеггер в работе «Что зовется мышлением?», развивая идею дарования данной способности человеку (Mitgift) для осмысления собственной сущности, привносит ценностный компонент в мышление: «Но как мы могли бы это приданое, мышление призывающего мыслить, благодарить еще более соразмерно, чем тем, чем мы обдумываем это призывающее мыслить? Таким образом, высшей благодарностью является, вероятно, мышление?» [15, 163]. Не имея возможности углубиться в анализ понимания мышления М. Хайдеггером, лишь отметим, что через мышление, сущностной характеристикой которого является «открытость-навстречу судьбе и всему новому» [6, 29] возможно познание и свершение себя.

В беседах о мышлении «Эстетика мышления» М.К. Мамардашвили связывает искусство, радостные переживания творца, истинности и мышления, размышляя о том, что конституирующим признаком мысли является светлая радость: «Очевидно у мышления, имеющего непосредственное отношение к истине, есть своя эстетика, доставляющая порой человеку единственную радость». Еще одна характеристика мысли, которую представляет М.К. Мамардашвили, на которую стоит обратить внимание: «Мысль рождается из удивления вещам как таковым... Мысль нельзя подумать механически, она рождается из душевного потрясения» [7, 589].

Более прагматичное определение мышлению дает психология. Так, согласно В.В. Петухову, мышление является «основной формой рационального познания объективной реальности», представляет собой «высшую форму психического (сознательного) отражения...реальности» [8, 16-28], при этом основной единицей мышления становятся понятия, объединенные в определенные классы и группы, прообраз универсалий. А.Н. Леонтьев отмечает, что основной характеристикой человеческого мышления выступает познавательная мотивация: «Порождение мышления и есть порождение целей, целеобразования» [9, 89], телеологическое содержание мышления признают и другие психологи, иными словами, интенциональную сущность мышления, направленность на объект познания. С.Л. Рубинштейн основной внутренней закономерностью мышления называет две логические операции – анализ и синтез, производные от них абстракция и обобщение. Д.Н. Узнадзе отмечает, что мышление возникает, когда человек, совершая сложный акт поведения, сталкивается с препятствием, которое мешает ему продолжить действие. В этом случае он приостанавливается для объективации, переноса активности действия в сферу теоретического осмысления.

Таким образом, человеческое мышление «представляет собой психическую активность, приходящую в движение лишь на базе объективации и направленную на удовлетворение стимулированной таким образом теоретической, познавательной потребности» [13, 282].

Мышление начинается с проблемной ситуации, которая трансформируется в задачу, вопрос, требующий своего разрешения. За исключением тех случаев, когда для решения проблемы требуется применение автоматизированного набора операций, потребуется привлечение социального опыта, уходящего в

сознание. Тейяра де Шардена рассматривает «подъём сознания» как ступень в общем ходе эволюции земли, и наделяет сознание способностью мыслить, творить, производить ментальные операции абстрагирования, обобщения и, осуществлять рефлексии, что представляется особенно важным.

В современной психолингвистике введен термин «языковое сознание» и даже «речевое сознание», где язык выступает в качестве вербального средства выражения сознания, а с помощью ассоциативных экспериментов Н.В. Уфимцевой, Ю.С. Сорокиным, Е.Ф. Тарасовым был выявлен языковой тезаурус носителей языка, представляющий его уникальное языковое сознание. Т.Н. Ушакова определяя языковое сознание, подчеркивает сосуществование двух его разновидностей: «динамическое выражение состояния сознания в вербальной форме, воздействие на сознание с помощью речи, – а также структурную, образуемую языковыми структурами, формирующимися в результате ментального опыта субъекта, действия его сознания. При всей широте этого референтного поля понятие языкового сознания имеет свою специфику, подчеркивая момент смыкания, совокупности феномена сознания, мысли, внутреннего мира человека с внешними по отношению к нему языковыми и речевыми проявлениями» [14].

Сознание имеет языковую (знаковую) природу, развивается в условиях социального опыта, а что же мы знаем о связи мышления и языка? Немного больше. Мышление дискурсивно, согласно А.А. Леонтьеву, однако это не означает, что оно кодируется только языковыми знаками в виде понятий. Мышление человека свернуто, словно клубок ниток, наряду с дискурсивными, понятийными компонентами, оно использует наглядно-образные, эмоционально-аффективные коды.

Таким образом, мышление не является исключительно вербализованным процессом, полифония кодов или инструментов мышления очевидна. Мышление на иностранном языке, таким образом, становится сложным конструктом, который включает в себя вербальные и другие знаки. В связи с тем, что сознание овнешняется в речи, внутренняя речь или язык мышления манифестируются в словах, значит, мышление в этом смысле отождествляется с общением. Общаться – значит, мыслить и наоборот. Речь и мышление становятся неотделимыми друг от друга.

Л.С. Выготский сформулировал понимание речевого акта как движение от мысли к слову – от мотива к мысли, которая опосредуется через внутреннюю речь, затем через смысл к общепринятому значению и наконец в слово, это движение от «самого смутного момента зарождения мысли до ее окончательного завершения в словесной формулировке» [10, 498].

Речевой акт начинается с мотива или потребности, который на следующем этапе перерастает в «чувствование задачи» (согласно Л.С. Выготскому) или речевую интенцию, когда человек знает, что хочет сказать, но еще не решил, какими языковыми средствами он это сделает. На следующем третьем этапе происходит внутреннее программирование, когда говорящий принимает решение о характере высказывания, когда высказывание зашивается кодом внутренних

смыслов (код образов и схем Н.И. Жинкина). На четвертом этапе следует переход от оперирования личностными смыслами к универсальным значениям реального языка, на этом этапе грамматика мысли превращается в грамматику слов.

Для наглядности представим схему речепорождения Л.С. Выготского, детализировав некоторые этапы, согласно экспериментальным данным психолингвистов:



Прокомментируем этапы разворачивания мысли в слово. По мнению К.Ф. Седова [11, 109-117] мотив находится за пределами сознания, как правило, он появляется в результате действия подсознания. Второй этап – коммуникативное намерение – зарождается в правой части головного мозга. На этом этапе либо появляется готовность вступить в коммуникацию, либо возникает нежелание общаться, здесь же формируется эмоциональная тональность и еще не ясная для говорящего цель его собственного высказывания. На третьем этапе замысел высказывания, который до этого был лишь «чувствованием», кодируется с помощью универсально-предметного кода (особенного кода мышления), а уже на четвертом этапе УПК или код мысли перекодируется средствами национального языка в значения, понятные адресату. Далее мысль «переодевается» в слово национального языка. Начиная с шестого этапа подключается левое полушарие, которое находит и строит нужные грамматические конструкции, осуществляет подбор лексики, на заключительном этапе следует мысль разворачивается в связное высказывание.

Мы подошли к одному из ключевых вопросов, которые ставили перед собой в самом начале статьи – возможно ли мышление на национальном языке? Если выделить в мышлении несколько этапов (согласно схеме 1, начиная с этапа 4), то мышление на ранних этапах возможно лишь на «индивидуальном язы-

ке данного человека» [3, 100], а на более поздних – национальном языке. Следовательно, при коммуникации на иностранном языке происходит переключение между двумя кодами не на финальном этапе речепроизводства, а гораздо раньше – этапе мышления.

Запуск мыслительного процесса обучающегося будет происходить с помощью уникального личного кода коммуницирующего сознания, однако в этапе смены личного мыслительного кода в парадигме личностный смысл на декодирование мысли языковыми средствами изучаемого языка, произойдет та самая смена языковых кодов.

Вопрос заключается только в одном: возможно ли заместить национальный язык на четвертом этапе схемы 1 изучаемым языком и прийти к «чистому» мышлению на иностранном языке? Вопрос остается открытым, но можно предположить, что воздействуя на правое полушарие головного мозга образами и символами в процессе обучения иностранным языкам, создавая систему смыслов и концептов иноязычными средствами, которые будут корениться в сознании, мы увеличим шансы замещения родного языка иностранным на четвертом этапе речепорождения (минуя перевод).

Таким образом, обязательным условием стимулирования мышления на иностранном языке является: (1) применение наглядных материалов, формирующих образы, воздействующие на правое полушарие головного мозга; (2) формирование мотивации является обязательным условием, «спусковым механизмом» мышления; (3) обеспечение обучающихся достаточными языковыми средствами для решения мыслительных задач; (4) введение коммуникативных заданий для трансформирования внутренней речи, перекодирования на иностранный язык.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев, Б. В. Основные вопросы психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев // Вопросы психологии. – 1960. – №6. – С. 50.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Работник просвещения, 1926.
3. Жинкин, Н. И. Консультирует проф. Жинкин / Н. И. Жинкин. – 1966. – № 2. – С. 100.
4. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1985, – С. 38.
5. Психология мышления /под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. – 2-е изд. – Москва : АСТ: Астрель, 2008. – С. 114–115.
6. Там же. С. 29
7. Там же. С. 589
8. Там же. С.16–28
9. Там же. С. 89
10. Там же. С. 498
11. Тылец, В. Г. Реконструкция психологических основ обучения иностранным языкам в работах В. А. Артемова / В. Г. Тылец // Известия ТРТУ. – Раздел III. –Прикладные вопросы психологии и педагогики. – С. 127–132.
12. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – Москва : Наука, 1966. – С. 272.

13. Ушакова, Т. Н. Языковое сознание и принципы его исследования [Электронный ресурс] // Режим доступа : [https://iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html\\_204/1-2.html](https://iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html_204/1-2.html), дата обращения 30 марта 2020 года.

14. Хайдеггер, М. Что зовется мышлением? / М. Хайдеггер. – изд. 2-е. – Москва : Академический проспект, 2010. – С. 163.

*Катермина В. В.*

## **ФОРМЫ И ФУНКЦИИ ОЦЕНКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ**

Аннотация. В статье описаны некоторые формы оценки при обучении студентов и приведены ее основные функции. Введено понятие «оценка обучения» и выделены его ключевые характеристики. Подчеркивается, что независимо от метода обучения, используемого для достижения определенных типов обучения, результаты такого обучения всегда должны оцениваться на основе доказательств, полученных с помощью соответствующих форм оценки: оценка должна приводить к улучшению преподавания и обучения, оценка должна приводить к положительным действиям.

Ключевые слова: обучение, оценка, формирующая оценка, итоговая оценка, метод портфолио.

Единственный реальный признак того, что метод обучения эффективен – если он достигает целей программы, и ученики действительно учатся. Поэтому обучение студентов должно оцениваться разными способами. Как указывают D. McInerney, & V. McInerney [10], оценка является неотъемлемой частью общего процесса преподавания и обучения. D. P. Kauchak & P. D. Eggen подтверждают, что «связь между обучением и оценкой ясна и последовательна. Студенты учатся больше в классах, где оценка является обычной частью классной работы, особенно когда оценивание проводится часто и обеспечивает обратную связь с учащимися [8].

Термины «оценка» и «оценивание» часто используются преподавателями взаимозаменяемо, но «оценка» относится к процессу сбора информации от учащихся (например, получения результатов тестов, рабочих образцов), в то время как «оценивание» означает изучение этой информации и принятие некоторых решений в отношении к инструкции.

Основными функциями «оценки» являются:

- возможность учителем оценить эффективность программы обучения, а затем внести любые необходимые изменения в методику преподавания, учебные мероприятия или ресурсы;
- выявление студентов, которые испытывают трудности при усвоении содержания курса;
- предоставление информации, если ученика переводят в другую школу или направляют на специальное образование;

- предоставление родителям доказательств обучения их ребенка;
- предоставление государственным органам образования убедительных доказательств уровня успеваемости в школе.

Оценка студента должна включать в себя еженедельную проверку тетрадей для определения объема работы, которую студент обычно выполняет на уроке или для выполнения домашней работы, точность и качество работы, а также последовательность. Проверка одной работы может лишь показать, достиг ли учащийся конкретных целей урока, в то время как проверка нескольких работ за определенный период времени может свидетельствовать о наличии или отсутствии прогресса.

Поощрение студентов в хранении своих работ на протяжении времени для дальнейшего оценивания часто называют «оценивание портфолио» – *portfolio assessment* [3]. Этот подход особенно рекомендуется при изучении таких предметов, как языки и общественные науки, где учащиеся и преподаватели могут вместе использовать образцы письменных работ при их обсуждении. Портфолио также поощряются и при изучении точных наук, где данный подход может сочетаться с ведением журналов, содержащих личные размышления.

Herman and Winters [6] отмечают, что недостаток при оценке портфолио заключается в том, что невозможно оценить помощь родителей студенту при подготовке домашнего задания. Представляет ли работа самостоятельную работу студента? Или студент скопировал черновик, который был тщательно исправлен родителем? Тем не менее, даже с учетом ограничений, использование данного вида оценки стало популярным, и информация, полученная из анализа работы студента, может использоваться для дополнения других типов оценочных данных.

Термин «оценка обучения» (*assessment for learning*) был впервые использован в Великобритании в конце 1980-х годов, и широко распространился благодаря работе группы по оценке реформ (*the Assessment Reform Group*) [1; 2]. Этот термин можно отнести к любой оценке, в которой основной целью собираемой информации является улучшение обучения.

Основные характеристики данной оценки включают в себя следующее:

- 1) оценка включена в преподавание и обучение;
- 2) студенты ознакомлены с целями обучения;
- 3) студенты оценивают как себя, так и других учащихся;
- 4) конструктивная качественная обратная связь помогает учащимся распознать новые шаги, необходимые для обучения, а также способы их выполнения;
- 5) учителя, родители и ученики регулярно проверяют и анализируют данные оценки;
- 6) предполагается, что каждый студент может улучшить свой уровень.

Термин «оценка обучения» часто используется как синоним термина «формирующая оценка» (*formative assessment*), но в последнее время многие исследователи пытаются провести более четкое различие между этими двумя терминами. Традиционно «формирующая оценка» воспринимается как нефор-

мальная: сбор информации о студентах во время их обучения, в отличие от «итоговой оценки» (summative assessment), которая используется в конце года для оценки успеваемости студентов.

Общая оценка обучения должна проводиться со ссылкой на цели, установленные для конкретного вида работы. Оценка предполагает получение ответа на вопрос «Может ли студент соответствовать этому конкретному требованию или нет?»

Эффективная цель работы ведет прямо и точно к точной оценке обучения. Задача должна указывать, что студент должен делать, условия, при которых это будет сделано, и стандарт требуемой успеваемости [4]. Оценка, основанная на целях, обычно называется «оценкой на основе учебной программы» (curriculum-based assessment) или измерением на основе учебной программы [5; 7].

Оценка на основе учебной программы отражает принцип «проверь то, чему тебя учат, и учи тому, что ты проверяешь». Результаты тестирования на основе учебных программ имеют прямое значение для учителя при планировании обучения. Они показывают, кто из учащихся не достиг уровня владения предметом, и информируют учителя об эффективности его или ее преподавания.

Оценка может принимать различные формы и является неотъемлемой частью эффективного обучения. Оценка позволяет учителям получать точную информацию о прогрессе учащихся. Такая информация не только способствует точной отчетности перед родителями и органами образования, но и обеспечивает важную обратную связь для самих учителей в отношении качества их обучения и для учащихся в отношении их собственного прогресса.

Независимо от метода обучения, используемого для достижения определенных типов обучения, результаты такого обучения всегда должны оцениваться на основе доказательств, полученных с помощью соответствующих форм оценки: оценка должна приводить к улучшению преподавания и обучения. Оценка должна приводить к положительным действиям.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Assessment Reform Group. Assessment for learning: Beyond the black box. – Cambridge: University of Cambridge School of Education, 1999. – 12 p.
2. Black, P., & William, D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education. – 1998. # 5(1). – PP. 7–74.
3. Forster, M., & Masters, G. Portfolios: Assessment resource kit. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1996. – 125 p.
4. Gronlund, N. E. Writing Instructional Objectives for teaching and assessment (7th ed.). Upper Saddle River. – NJ: Pearson-Merrill-Prentice Hall, 2004. – 144 p.
5. Hargis, C. H. Curriculum based assessment: A primer (3rd ed.). Springfield, IL : Thomas, 2005. – 166 p.
6. Herman, J. L., & Winters, L. Portfolio research: a slim collection. –Educational leadership. – 1994. Vol. 52. – # 2. – PP. 48–55.
7. Hosp, M. K., Hosp, J. C., & Howell K. W. The ABCs of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement. – New York : Guilford, 2007. – 244 p.



8. Kauchak, D. P., & Eggen, P. D. Learning and teaching: Research-based methods (5th ed.). – Boston: Pearson-Allyn & Bacon, 2007. – 480 p.
9. Kennedy, K., Chan, J. K., Yu, F. W. M., & Fok, P. K. (2006). Assessment for Productive Learning: Forms of assessment and their potential for enhancing learning. Paper presented at the 32nd Annual Conference of the International Association for Educational Assessment, Singapore, 21–26 May.
10. McInerney, D., & McInerney, V. Educational Psychology: Constructing learning (4th ed.). – Sydney: Pearson Education, 2005. – 536 p.

*Ключка М. А., Ильин А. Е.*

## **МОДАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ**

Аннотация. Статья посвящена сравнению групп глаголов со значением модальности в английском и немецком языках. На основе изучения научной литературы авторы анализируют функционально-семантическую категорию модальности, выделяют основные и второстепенные значения и проводят сравнение отдельных модальных глаголов. Показаны основные сходства и различия между английскими и немецкими модальными глаголами, проведено примерное ранжирование отдельных глаголов по частоте употребления с учетом культурно-этнических особенностей носителей английского и немецкого языков.

Ключевые слова: английский язык, немецкий язык, модальность, модальные глаголы.

Модальность – это функционально-семантическая категория, выражающая различные типы отношения высказывания к действительности, а также отношение говорящего к смыслу высказывания. Модальность может содержать значение утверждения, приказания, пожелания и т.д., и проявляется особыми формами наклонений, интонаций или модальными словами («может быть», «нужно», «должен» и др.). Связь высказывания с реальностью в различных языках проявляется при помощи специальных средств – морфологических, синтаксических, лексических. По этой причине категорию модальности можно рассматривать как универсальную [1].

Модальные глаголы – это глаголы, выражающие желание, намерение, либо способность говорящего произвести действие: хотеть, мочь, желать, и др. Это особая группа глаголов, которую некоторые лингвисты относят к вспомогательным, однако они являются весьма своеобразными как в грамматическом, так и в лексическом отношениях. Модальные глаголы отличаются полисемантической и вариативностью оттенков и требуют внимания при переводе художественных текстов.

Английский и немецкий языки относятся к романо-германской языковой группе и содержат много общих черт [2]. В немецком языке модальными глаголами принято считать 6 глаголов: müssen, sollen, wollen, dürfen, können, mögen. Необходимо отметить, что первые три характеризуют различного типа необхо-

димось, а вторые три – различного типа возможность. В английском языке – это must, can, may, should (shall), would (will), ought to, need и dare. Кроме своего основного (объективного) значения, английские и немецкие модальные глаголы могут выражать степень уверенности говорящего в своих словах (субъективное значение).

Хотя в инфинитиве модальные глаголы английского и немецкого языков не являются ни омонимами, ни омографами, но при их спряжении общие черты становятся очевидными.

Однако есть и различия. Таблица 1 показывает, что немецкие глаголы имеют разную форму почти во всех лицах и числах, в то время как английские глаголы не изменяются.

Таблица 1

Ед. число		Мн. Число	
1. Can	Kann	1. Can	Können
2. Can	Kannst	2. Can	Könnt
3. Can	Kann	3. Can	Können
1. May	Darf	1. May	Dürfen
2. May	Darfst	2. May	Dürft
3. May	Darf	3. May	Dürfen
1. Must	Muss	1. Must	Müssen
2. Must	Musst	2. Must	Müsst
3. Must	Muss	3. Must	Müssen
1. Should	Soll	1. Should	Sollen
2. Should	Sollst	2. Should	Sollt
3. Should	Soll	3. Should	Sollen

Можно сравнить вопросительную форму простого английского и немецких предложений с модальными глаголами, например,

Can you jump? – Kann ich springen?

Must I write? – Muss ich schreiben?

May I sing? – Darf ich singen?

При постановке таких предложений в отрицательную форму порядок слов в обоих языках тоже совпадает и, кроме того, в обоих случаях модальные глаголы употребляются с инфинитивом:

I can not jump. – Ich kann nicht springen.

You must not write. – Du musst nicht schreiben.

You may not sing. – Du darfst nicht singen.

You should not work much. – Du sollst nicht viel arbeiten.

В английском языке инфинитив в этом случае употребляется без частицы “to”. В распространенных предложениях в английском языке второстепенные члены будут стоять после инфинитива, а в немецком языке – перед ним:

I can not speak German. – Ich kann nicht English sprechen.

I can play the piano. – Ich kann Klavier spielen. [4]

Сравним значения модальных глаголов обоих языков.

Can - können – мочь, уметь;

must - müssen – хотеть что-то сделать (внутреннее желание);

may - dürfen – разрешено что-то сделать;

should - sollen – нужно что-то сделать (в основном внешнее желание).

Некоторые из приведенных здесь глаголов имеют и другие значения. Кроме того, имеется также ряд одинаковых глаголов, например, английский to have to + инфинитив и немецкий haben + zu + инфинитив, или английский to be to + инфинитив и немецкий sein + zu + инфинитив.

He can play tennis well. – Er kann gut Tennis spielen.

My father is ill, I must go home. – Mein Vater ist krank, ich muss nach Hause fahren.

May I ask you? – Darf ich fragen?

You should help your friend. – Jeder soll die Lebensart des anderen anerkennen.

Таким образом, сходство в значении и употреблении модальных глаголов двух языков отчетливо прослеживается. Достаточно знать значение модального глагола только одного из языков, чтобы достаточно точно перевести вышеприведенные пары примеров.

Практика показывает, что в современном английском языке чаще используются глаголы модальности волеизъявления и (физической) возможности, при этом глаголы с модальностью долженствования используются реже. Смягченные формы, носящие оттенок сослагательности, наиболее употребительны. Основания к этому были уже в древнеанглийском языке, в среднеанглийском они стали тенденцией и полностью закрепились в современном английском языке. Такое предпочтение в выражении внутренней модальности вполне соответствует английскому характеру [2]. В немецком языке наиболее употребительны модальные глаголы со значением возможности и различных оттенков долженствования, а глаголы со значением волеизъявления и желания менее употребительны, что также дает какое-то представление о национальном немецком характере. Однако такое распределение приоритетов наблюдалось в немецком языке не всегда.

Как в современном английском, так и в современном немецком языке глаголы соответственно shall и sollen занимают третье место в списке частотности модальных глаголов. Однако данное явление не говорит о том, что два родственных народа одинаковую роль отводят долженствованию с оттенком обязанности и даже вины. В английском языке модальный глагол shall занимает это место во многом благодаря форме should, не носящей столь категоричного характера и до сих пор имеющей некоторый оттенок сослагательности. Если рассматривать англ. shall и should как два самостоятельных глагола, то should занял бы третье место, а shall опустился бы в самый конец ранжированного списка, т.к. в настоящее время он практически не употребляется [3]. Формы немецкого глагола sollen в настоящем времени и в форме претерита абсолютно равноценны, к тому же немецкий глагол исторически был одним из наиболее употребительных модальных глаголов и остается таким в настоящее время.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Адмони, В. Г. О модальности предложения / В. Г. Адмони. – Л. : ЛГПИ, Ученые записки, Т. XXI, 1956. – С. 52–67.
2. Беляева, Е. И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках / Е. И. Беляева. – Воронеж : изд-во Воронежского государственного университета, 1985. – 179 с.
3. Вейхман, Г. А. Новое в английской грамматике / Г. А. Вейхман. – Москва : Высшая школа, 1990. – 128 с.
4. Die neue gelbe. – Verlag für Deutsch. Ismaning Umschlag und Layout: Peer Koop. München Druck und Binde arbeiten: Bücherei. Appl, Wemding. Printed in Germany. – 1996.

*Кордон Т. А.*

### **ОБУЧЕНИЕ СТРАНОВЕДЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

Аннотация. В статье рассматривается страноведческий аспект обучения студентов иностранному языку. Анализируются учебные пособия, содержащие лингвокультурную тематику, приводятся примеры их использования при изучении иностранного языка в неязыковом вузе.

Ключевые слова: страноведение, студенты, учебные пособия, иностранный язык.

Дисциплина «Иностранный язык» в учебных планах бакалавриата в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева является обязательной дисциплиной гуманитарного цикла. Все разделы дисциплины (социально-бытовая, учебно-познавательная, социально-культурная и профессиональная сферы общения) включают в себя следующее содержание: фонетика, грамматика, лексикология, стилистика, орфография и, конечно, страноведение. В рабочих программах дисциплины присутствуют темы страноведческого характера. Для освоения такого материала преподавателю необходимо рассматривать на занятиях аспекты иностранного языка, затрагивающие менталитет, обычаи и традиции народов, географию, экономику, культуру, образование, а также современные реалии стран изучаемого языка. В условиях небольшого объема часов это сделать довольно сложно.

Знания по страноведению в настоящее время становятся все более актуальными в сфере высшего образования многих стран мира, в том числе и нашей страны. В связи с этим, при обучении иностранному языку в любых типах высших учебных заведений, большое внимание уделяется ознакомлению студентов с лингвокультуроведческими и страноведческими аспектами языкового обучения. Язык – это элемент культуры народа, потому необходимо рассматривать его во всей совокупности межкультурных связей. Особую значимость обучение страноведению представляет, в первую очередь, для специализированных вузов, так как там проводится специфическая и серьезная подготовка по иностранному языку. Для неязыковых факультетов педагогического вуза вла-

дение иностранным языком невозможно без знания реалий страны изучаемого языка, поскольку будущие учителя в своей профессиональной деятельности, в любом случае будут опираться на социокультурные знания, межкультурное взаимодействие.

Страноведение – комплекс исторических и культурологических знаний по географии, экономике, политике, культуре страны, описывающие жизнь и традиции народа, его культурные ценности, поведение.

Социально-педагогическая сущность культуры заключается в том, что она рассматривается как способ общения, в котором формируется личность, а знание иностранного языка является частью общей культуры и образованности будущего педагога.

В современных условиях лингвистика разрабатывает направление обучения, в котором язык является культурным кодом нации. Язык не только отражает реальность, но и приспосабливается к ней, создавая мир для определенного человека. Например, в США, язык вместе с историей и географией является одной из основных составляющих формирования личности гражданина.

Человек становится личностью, когда он с детства изучает язык вместе с культурой своего народа. Все особенности культуры народа отражаются в языке, который уникален, так как по-разному формирует понятия в окружающей среде. Например, невозможно перевести на близкородственный русскому языку чешский название известной книги Б. Пастернака «Сестра моя жизнь», так как в чешском языке «жизнь» – мужского рода. Из-за различий в культурном аспекте понятие может оказаться бессмысленным, хотя с грамматической точки зрения предложения могут быть построены совершенно правильно. Огромная часть информации передается к человеку посредством слов, и успех человека в обществе зависит от того, насколько хорошо он владеет этим. Страноведение, изучающееся с помощью языка, называется лингвострановедением. Следует подчеркнуть, что для общения на иностранном языке, недостаточно знать лишь фонетику, грамматику, лексику, стилистику, надо знать культуру народа страны изучаемого языка.

В немецкой методике обучения существует термин *Kulturkunde* (культуроведение), *Völkerkunde* (народоведение, то есть этнография), *Realienkunde* (изучение о стране, познание страны). Последний термин стал наиболее употребительным. Очевидно, от него путем кальки вышел русский термин страноведение. Какие же сведения о стране необходимо знать, в каких случаях они полезны при общении, каков необходимый и достаточный для коммуникации объем этих сведений, каковы источники информации о стране, которыми может пользоваться преподаватель во время подготовки к занятиям, в чем особенности работы с каждым из этих источников, какие требования можно предъявлять к текстам, какие задания к ним – вот неполный перечень проблем, которые обсуждаются в рамках обучения страноведению.

На кафедре иностранных языков преподавателями опубликован ряд учебных пособий, в которых используется материал страноведческого характера.

Страноведческие учебные тексты могут быть публицистическими, художественными, принадлежат к общелитературному, публицистическому и разговорному стилям речи, которые встречаются в художественных произведениях, газетных и журнальных статьях. Они разработаны на основе современных справочно-энциклопедических и периодических изданий, новейших толковых иноязычных словарей, материалов из Интернета. Целью пособий является расширение у молодежи лингвострановедческих знаний, познавательных интересов к странам изучаемого языка, развитие умений и навыков читать литературу на иностранном языке. Страноведческие материалы от изучаемого языка неотделимы. В них сам язык выступает источником сведений об истории и культуре народа страны изучаемого языка.

Учебное пособие на английском языке «Страноведение Великобритании», посвященное Году британской культуры в Российской Федерации и российской культуры в Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии (2014) написано коллективом преподавателей кафедры. Оно содержит тексты с лингвострановедческой информацией о Британии, знакомит читателей с ее географией, историей и культурой, образованием и наукой, экономикой и политикой, с российско-британскими отношениями, достопримечательностями, народными традициями, выдающимися личностями страны в разных сферах профессиональной и общественной деятельности. Пособие предназначается студентам всех специальностей и профилей подготовки, изучающих английский язык [5].

Содержание аутентичных текстов, комментариев, упражнений и тестовых заданий к ним способствует формированию профессиональных умений и навыков извлекать необходимую информацию, вести диалоги, полилоги или монологи по теме, также расширяет общий кругозор и развивает интернациональные и толерантные чувства, что на сегодняшний день является актуальным.

Учебное пособие «Английский язык: пособие для самостоятельной работы студентов неязыковых направлений подготовки» в 2-х частях имеет образовательные и воспитательные цели: помогает студентам неязыковых направлений подготовки овладеть навыками и умениями чтения оригинальных иноязычных текстов, максимально расширить и закрепить лексический вокабуляр, извлекать необходимую информацию из первоисточников, расширить лингвострановедческие знания, повысить познавательный интерес к англоязычным странам, исследовать их, сравнивать, дискутировать, делать выводы.

Сборник состоит из пяти разделов, посвященных Великобритании, США, Канаде, Австралии и Новой Зеландии. Содержание страноведческих текстов учитывает и профессиональную направленность обучения. Студенты разных направлений подготовки могут найти в пособии соответствующий своей специальности материал. К каждому тексту предлагаются коммуникативно-направленные упражнения, интерактивные задания для творческой работы, тесты, транскрипция сложных слов, географических названий и имен собственных [2], [3].

Учебные пособия «Столицы федеральных земель Германии», «Пожарная безопасность в Германии» рассчитаны на студентов, изучающих немецкий язык на неязыковых факультетах. Они разработаны на основе материалов с немецкоязычных специализированных Интернет-сайтов, новейших словарей немецкого языка, справочно-энциклопедических изданий, текущей прессы, современной научно-популярной профессионально ориентированной литературы. Первое пособие состоит из 16 разделов (по количеству федеральных земель Германии). К каждому разделу даются пояснения некоторых трудных слов, словосочетаний, аббревиатуры. Тексты отражают актуальную информацию следующих сфер жизни городов: исторические факты и даты, структуру и организацию городского управления, экономические, политические, культурные и т.д. явления из жизни Германии [4]. Второе пособие состоит из следующих тематических разделов:

- Из истории пожарной службы Германии
- Организация пожарной службы в ФРГ
- Музеи пожарной охраны в Германии
- Пожарная безопасность и будущее
- Берегись пожара! Правила пожарной безопасности для всех
- Пожарная лексика [1].

Содержание предлагаемых текстов призвано способствовать развитию у обучающихся познавательных интересов, повышению культуры и эрудиции студентов, их профессиональных умений и навыков. Главная цель чтения аутентичных текстов – максимальное расширение и закрепление лексического запаса, усвоение грамматических явлений, обеспечивающих свободное беспереводное понимание читаемого. В конце каждого текста помещены тематические рисунки (взяты из открытых источников), пояснения трудных иноязычных слов, словосочетаний, наиболее употребительных сокращений, принятых в немецком языке, а также лексико-грамматические и речевые вопросно-ответные упражнения. Послетекстовые задания на прямой и обратный перевод, реферирование, аннотирование, составление логического плана для пересказа, подготовка тематических мультимедийных презентаций, разработка и инсценирование диалогов, поиск дополнительной информации в сети Интернет – все это служит коммуникативным целям обучения иностранному языку.

Все вышеперечисленные пособия предназначены для использования как для самостоятельной учебной деятельности студентов во внеаудиторное время, так и на практических занятиях с преподавателем.

Таким образом, изучение страноведения в процессе обучения иностранному языку – это презентация, закрепление и активизация сведений о стране изучаемого языка, проводимое с помощью филологического материала.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Воробьева, И. В. Пожарная безопасность в Германии : учебное пособие на немецком языке / И. В. Воробьева – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – 111 с.

2. Кордон, Т. А. Английский язык : пособие для самостоятельной работы студентов неязыковых направлений подготовки. Ч. I / Т. А. Кордон. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – 104 с.

3. Кордон, Т. А. Английский язык : пособие для самостоятельной работы студентов неязыковых направлений подготовки. Ч. II / Т. А. Кордон. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2020. – 114 с.

4. Столицы федеральных земель Германии : учебное пособие на немецком языке / сост. И. В. Воробьева, Т. С. Иванова – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – 160 с.

5. Страноведение Великобритании : учебное пособие / сост. И. В. Афанасьева и др. – Москва : МПГУ, 2014. – 166 с.

*Ланин Б. А.*

## **АНТИУТОПИЯ ДЖОРДЖА ОРУЭЛЛА «1984»: ЖАНР И ЯЗЫК**

Аннотация. Роман Джорджа Оруэлла «1984» стал классическим образцом жанра антиутопии. Литературный текст и его экранизации проложили дорогу многим антиутопическим произведениям. В начале XXI века антиутопия стала одним из наиболее популярных жанров массовой культуры. Изучение жанра и языка позволяет выявить скрытые смыслы этого романа. Внутри политической утопии читатель встречает лингвистическую утопию. Язык «новояз» стал философским доказательством неадекватного воплощения утопических идей.

Ключевые слова: антиутопия, нарратив, диалог, жанр, тоталитаризм, новояз.

Роман Оруэлла «1984» давно оправдал себя в качестве внеаудиторного чтения, хотя многие программы по английской и мировой литературе обращаются к нему в рамках основных курсов. Антиутопия стала на рубеже веков одним из самых популярных жанров массовой культуры. Этот интерес к жанру не мог бы возникнуть без глубоких открытий, сделанных в классических образцах жанра. Благодаря литературным произведениям кинематографисты помогли читателям и зрителям осознать всю трагическую сложность взаимоотношений свободолюбивого мыслящего человека и тоталитарного общества. Подобно тургеневским персонажам, герои антиутопических произведений проходят свои испытания любовью – и не всем удается сохранить в себе человечность. Есть ли в том их вина или беда? Каждый художник отвечает на это по-разному.

В XXI веке современная антиутопия стала более политизированной, чем даже её предшественники, романы Замятина и Оруэлла. Политические «проекты» становятся все более важной пружиной антиутопии.

С различными вариациями повторяются ключевые образы романа «1984», ставшие мериллом жанра, ключевыми характеристиками антиутопии:

описываемая утопическая модель, провалившаяся при воплощении и находящаяся в остром кризисе;



упоминание или фиксация катастрофы, открывающей отсчет «новой» истории;

герой-протагонист, наделенный творческим даром и ведущий свою собственную, отличную от официальной, хронологию событий;

разделительная стена между утопическим миром и миром «другим»;

образ вездесущего «лидера»: Старшего Брата;

утопическая агиография – распространение официальной агитационной литературы, описывающие несуществующие подвиги вымышленных «героев» – биография вымышленного героя Огилви.

Выдающийся роман «1984» экранизировался несколько раз: в 1954 г. на BBC, в 1956 г., для телевидения – в 1965 г., и, наконец, в 1984 г. К. Разлогов замечает: «К тому времени по мере приближения оруэлловской даты антиутопия очевидно возобладала над утопией, повсюду грезилась кошмары тоталитарного общества, образцы которого на планете в XX, да и в начале XXI века были и остаются весьма многочисленными» [9, 240].

Впервые в советской официальной прессе сообщили о существовании романа «1984» как раз в этом году, в 1984: ЮНЕСКО объявило год Оруэлла – вот и прошла информация.

Как ни удивительно, роман был опубликован гораздо раньше. В 1959 году по указанию идеологического отдела ЦК КПСС роман был переведен на русский язык и издан издательством иностранной литературы без указания тиража и имени переводчика с грифом «Рассылается по специальному списку. №...» Экземпляры остались лишь в частных коллекциях, они отсутствуют в библиотеках. Другие издания – самиздатовские и тамиздатовские – были запрещены, они разыскивались и изымались. Крупнейший знаток российской и советской цензуры А. Блюм упоминает следующий эпизод. 8 июня 1978 года следственный отдел управления КГБ по Ленинградской области запросил Ленгорлит: «В связи с расследованием по уголовному делу № 86, прошу сообщить, подлежат ли изданию и распространению в СССР нижеперечисленные произведения <...>» Среди 17 книг, обнаруженных во время обыска, значится зарубежное издание «1984».

Ленинградская цензура ответила стандартным для запроса о тамиздате текстом: «...все указанные книги изданы за рубежом, рассчитаны на подрыв и ослабление установленных в нашей стране порядков, и их распространение в Советском Союзе следует расценивать как идеологическую диверсию. Книги в СССР не издавались, распространению не подлежат». Кстати, А.В. Блюм отметил, что в списке была еще антиутопия – роман Евгения Замятина «Мы», охарактеризованный как «злой памфлет на Советское государство» [3, 25]. Оруэлл написал три рецензии на роман Е. Замятина «Мы». Он ценил эту антиутопию исключительно высоко.

Хотя сам роман не был опубликован, зато читатели смогли ознакомиться с книгой радикального марксиста А.Л. Мортонна, в которой о «1984» говорилось:

«...составлен с претензией на философские рассуждения, но как интеллектуальная атака марксизма не заслуживает даже презрения. Единственное, что

Оруэлл делает с большим искусством, это играет на самом низменном страхе перед распадом капитализма и на предрассудках, порождаемых буржуазным обществом. Его цель заключается не в оспаривании теории, но в том, чтобы поселить в умах своих читателей иррациональное убеждение, что любая попытка построить социализм неизбежно ведет к миру, где царят испорченность, пытки и неуверенность. Чтобы достичь этого, никакая клевета не слишком непристойна, никакое средство не слишком грязно: «Тысяча девятьсот восемьдесят четвертый» – это, в Англии по крайней мере, самое последнее слово в прославлении контрреволюции.

Это было бы жалким концом блестящей истории утопии, если это был в самом деле конец.

Но это, конечно, не так. Само появление таких дегенеративных книг, как «Обезьяна и сущность» (роман Олдоса Хаксли, написанный в 1948 г. – Л.Б.) и «Тысяча девятьсот восемьдесят четвертый», говорит о том, что приближается новая фаза. Такие книги являются признанием того, что у сторонников буржуазного общества не осталось ничего, что можно было бы защищать, что оно само уже не способно дать народу какую-нибудь жизненную перспективу, не говоря о надежде на прогресс» [7, 160].

Не удивительно ли сейчас видеть английскую монографию об английской утопии, написанную и переведенную «новоязом» провинциального агитатора-пропагандиста? Впрочем, Артур Лесли Мортон не зря возглавлял «историческую группу» компартии Великобритании. Известность ему принесла «Народная история Англии» (русский перевод был издан в 1950 г. под названием «История Англии»), ставшая манифестом британских ортодоксальных историков-марксистов.

Впервые официально в СССР роман «1984» вышел в молдавском журнале «Кодры» в 1988 году. Его переводчик Виктор Голышев позже вспоминал:

«...для меня первым стимулом было то, что это так похоже на нас. Причем до мелочей – включая дефицит бритв и шнурков. А вторым, но не менее важным, – то, что герой там сопротивляется. Он пытается противостоять системе. А такой герой нам всегда интересен – будь это Остап Бендер или главный герой бергмановского «Лица». Оруэлл верит, что и в такой ситуации, при таком режиме можно остаться человеком.

А когда я книжку уже перевел и стал о ней, скажем так, задним числом думать, то мне вдруг стало ясно, что она ведь про любовь. А этого никто из нее не вычитывает. Там все, конечно, с этой любовью плохо в конце концов выходит, но она во многом всю эту историю держит. Единственное, что может дать бой (пусть даже проиграв в итоге) этому кошмару, – любовь. Но это я понял уже потом, по зрелому размышлению. Ну а когда читал, когда переводил – главное для меня, конечно, были эти параллели с советскостью. Только их нельзя было буквально втаскивать в текст – это бы убило универсальность Оруэлла» [5, 15].

Таким образом, в отличие от переводчиков-энтузиастов «разоблачительного направления», которые даже оруэлловских скаутов называли в переводе

«шпионерами», для Виктора Гольшева главной задачей было передать философскую глубину и многозначность Джорджа Оруэлла.

Две экранизации романа «1984» стали выдающимися событиями мировой культуры. Фильм М. Андерсона был снят в 1956 году. В нём Уинстона Смита играл Эдвард О'Брайен, поэтому во избежание путаницы вместо одноименного персонажа антагонист Уинстона получил фамилию О'Коннор (Майкл Рэдгрейв). Джулию играла Джоан Стерлинг. Фильм был чёрно-белым, а в жанровом обозначении указывалось «вольная адаптация романа». Фильм М. Рэдфорда был снят в 1984 году. Уинстона играл Джон Хёрт, О'Брайена – Ричард Бёртон, укрупнивший персонажа, найдя в нём новые черты и смыслы, Джулию – Сюзанна Хамилтон.

Однако в фильмы не могли войти две принципиально нехудожественные части «1984»: фрагмент из «книги Голдстейна» и эссе о языке «новояз». Американский издатель даже предложил Оруэллу исключить их из публикации, но Оруэлл категорически отказался, и роман был опубликован в задуманном виде [11, 222]. Языку Дж. Оруэлл отводил одну из стержневых ролей в тоталитарном обществе. Размышляя о политическом языке вообще, (а не только о языке тоталитарного общества), он писал в эссе «Политика и английский язык», что благодаря ему ложь выглядит правдоподобно, и вынуждает граждан, позабыв обо всех приличиях, признать непоколебимой истиной то, что является чистейшим вздором.

Современные лингвисты, изучающие оруэлловский новояз отмечают: «...словарь «новояза» был скуден и постоянно сокращался всеми рассмотренными ранее способами. За многие годы этот вымышленный язык Джорджа Оруэлла очень сильно повлиял на литературное творчество других писателей и современные языковые тенденции. На сегодняшний день слово «новояз» как термин имеет множество значений. Это может быть и язык новой грамматики, и жаргон, и профессиональный язык, и новый искусственно созданный язык. Иными словами, все указанные языковые явления, присущие «новоязу» в романе-антиутопии «1984» нашли отражение в современной языковой ситуации» [6, 77]. Дж. Оруэлл создал два вербальных текста, которые могли поразить зрителя только при прочтении, и никаким образом не поддавались визуализации. Более того, появившийся в романе особый вид интертекстуальности, удачно названной Н.В. Петровой [8, 243] ИЦИ («интекст-цитатные имена»), лингвисты начинают относить к жанровым особенностям антиутопического жанра:

«... вид интертекстуальности, называемый ИЦИ, играет особую роль в произведениях жанра антиутопии. Во всех произведениях маркеры интертекстуальности данного вида пронизывают текст, образуя своеобразный каркас произведения. Интертекстуальность может достигаться через ИЦИ разного вида: имена главных и второстепенных героев антиутопических произведений, имена реальных исторических личностей, названия реальных или вымышленных географических объектов или иные названия, связанные с устройством жизни в антиутопическом обществе. Поскольку ИЦИ выполняют текстообразующую функцию и, следовательно, крайне важны для целостности текста,

можно сказать, что использование данного вида интертекстуальности является отличительной чертой антиутопии как жанра» [4, 242].

А. Бартов подробно анализирует основные характеристики «новояза», выделяя в нём следующие:

1. Разделение лексики языка на три словаря по области употребления (а – повседневный язык, состоит из «старояза» и обозначает конкретные предметы и понятия, б – слова, обозначающие политические и этические понятия, с – научные и технические термины)

2. Ликвидация смысловых оттенков и тенденция к сокращению

3. Дискурсивное навязывание определенной политической позиции

4. Засилье аббревиатур

5. Примитивизированная грамматика (на наш взгляд, её можно сравнить с симплифицированным китайским языком КНР по сравнению с китайским языком, используемым на Тайване)

6. Использование новояза для продвижения в массовое сознание перифразов и эвфемизмов [2, 67].

В.А. Чаликова обратила внимание на то, что портрет Старшего Брата пародирует описание Сталина в фильме по книге посла США в СССР Дж. Денниса «Миссия в Москву», «клюквенно апологетическом по отношению к тирану и тенденциозно жестоком к его жертвам. Стандартная придворность портрета вместе с тем усиливает смутно проступающую в контексте романа идею, что Старший Брат – фикция пропаганды и реально не существует» [12, 47]. И всё же он носит усы, подобно Сталину, и его усатая физиономия смотрит на зрителя с точного подобия сталинской высоты (в фильме 1984 г.). Второй фантом – это фантом войны. Едва ли не лучшим толкованием событий, происходящих (точнее, НЕ происходящих) в романе могла бы стать работа Жана Бодрийера «Войны в Заливе не было». А была ли война в Океании? Есть только жизнеописание вымышленного героя Огилви, которого придумал Уинстон Смит. «Чрезвычайное положение», по Агамбену, один из важнейших инструментов поддержания бесправия и безгласия населения и оправдания собственных «абсолютных полномочий» (*pleins pouvoirs*, выражение, этимологически восходящее к *плероматическому состоянию* до разделения властей, хотя Дж. Агамбен считает, что более подходит определение *кеноматическое состояние*, т.е. правовой вакуум). Во многих антиутопиях, и «1984» была одной из первых и наиболее впечатляющих, существующий в обществе порядок можно описать как «военное положение», *état de guerre*, когда военная и гражданская администрация объединяют усилия на фоне безвластия основного населения, и лишь в немногих антиутопиях действует «осадное положение», *état de guerre*, когда военный диктатор решает абсолютно всё, беря ответственность на себя [1, 12-13].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агамбен, Дж. *Номо sacer. Чрезвычайное положение* / Дж. Агамбен. – Москва, 2011. С. 12–13.

2. Бартов, А. «Новояз» в литературе и в жизни / А. Бартов // Нева. – 2009. – № 3.

3. Блюм, А. В. Оруэлл на Лубянке / А. В. Блюм // The New Times. – 2009. – 8 июня. – № 22.
4. Гаврикова, Ю. С. Интекст-цитатные имена как особый вид интертекстуальных маркеров в антиутопиях / Ю. С. Гаврикова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 27.
5. Голышев, В. Всё, что надо сказать, должно быть сказано ясно // Коммерсант. – 2014. – 6 июня. Интервьюер: А. Наринская.
6. Иванова, Л. И. «Новояз» Дж. Оруэлла в романе «1984» / Л. И. Иванова, В. А. Михайлова // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. – 2013. – № 9.
7. Мортон, А. Л. Английская утопия / А. Л. Мортон. – Москва : Издательство иностранной литературы, 1956.
8. Петрова, Н. В. Интертекстуальность как общий механизм текстообразования англо-американского короткого рассказа / Н. В. Петрова. – Иркутск : ИГЛУ, 2004.
9. Разлогов, К. Утопия и антиутопия в кинематографе / К. Разлогов // Русская утопия в контексте мировой культуры / ред.-сост. Шестаков В. П. – СПб. : Алетейя, 2015.
10. Ушкова, Д. В. Роман-антиутопия Джорджа Оруэлла «1984» и его экранизация: плюсы и минусы (на примере экранизации М. Рэдфорда) / Д. В. Ушкова // Книга в современном мире: проблемы чтения и чтение как проблема : материалы межд. научн. конф.; Научный редактор : Ж. В. Грачева. – Воронеж, 2014.
11. Фельштинский, Ю. Джордж Оруэлл: жизнь, труд, время // Ю. Фельштинский, Г. Чернявский. – Москва : Интерпресскон, 2014.
12. Чаликова, В. А. Утопия и свобода / В. А. Чаликова. – Москва : Весть-ВИМО, 1994.

*Мартыросьян Е. Г., Филиппова Д. А.*

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ В ЭКОНОМИКЕ**

Аннотация. Статья раскрывает возможные тонкости и особенности перевода англоязычных экономических терминов. Выделяются типы понятийной эквивалентности, рассматриваются стратегии перевода деловой терминологии.

Ключевые слова: деловой английский, эквивалентность, стратегии, имплицитные термины, идиомы, фразеологизмы, экономика.

В процессе развития международных экономических отношений роль английского языка возросла, что повысило уровень необходимости правильно переведённой терминологии. Корректный перевод делового английского – задача не из простых. Перевод подобной направленности требует наличие знаний в области языка, знаний по представленному тексту, а также нормативно-правовых особенностей государства, если упоминание таких имеется в документе [5, 98]. Необходимо учитывать и тот факт, что текст оригинала построен по правилам, установленным нормативам страны происхождения, и использует соответствующие формулировки и аббревиатуры. Таким образом, переведённый текст должен содержать всю суть, но при этом структура его изложения

должна быть согласно правилам иной правовой системы и руководствоваться иными терминами.

Основная суть при переводе текста заключается в эквивалентности, то есть совпадении понятия и его вербальных выражений в иных языках. Так, два понятия могут быть эквивалентными друг другу, если они совпадают по всем понятийным признакам [3, 19]. Но поскольку признаки понятий различных правовых и экономических систем зачастую не совпадают, то возникает необходимость установления степени эквивалентности этих понятий. Так можно выделить следующие три типа понятий эквивалентности:

- 1) Абсолютная понятийная эквивалентность – совпадение по всем признакам;
- 2) Выборочная понятийная эквивалентность – частичное совпадение сути во время перевода;
- 3) Понятийная безэквивалентность – отсутствие совпадений при переводе.

Существуют две основные стратегии, которые используют российские переводчики в области деловой терминологии:

- стратегия прямого перевода;
- стратегия замещения.

Первая стратегия является наиболее простой и направленной на полноценный перевод текста без его искажения по смыслу, тем самым, уровень эквивалентности – абсолютный [6, 50]. Чаще всего это тексты, в которых нет непереводаемых фразеологизмов, связанных с культурной спецификой, а также понятия, используемые в тексте идентичны понятиям российской действительности.

Представим в качестве примеров следующие варианты переводов:

- 1) Интернациональная терминология

Перевод лексических единиц, схожих графически и фонетически, поскольку они были ранее заимствованы из других языков, к примеру, из греческого и латинского.

Например, такие понятия как: auction – аукцион, audit – аудит, contract – контракт, credit – кредит, export – экспорт, import – импорт, inflation – инфляция и др.

Чаще всего в профессиональных толковых словарях представлены два варианта перевода одного и того же понятия, однако одно из них представлено в виде транслитерации, а иное в виде транскрипции. Пример таких терминов представлен в таблице 1.

Таблица 1 – стратегия прямого перевода: транслитерация и транскрипция.

Термин	Транслитерация	Транскрипция
know-how	производственный опыт, секреты производства	ноу-хау
leasing	финансовая аренда	лизинг
management	управление, руководство	менеджмент
marketing	реализация, сбыт, комплекс мероприятий по изучению спроса и оптимальному	маркетинг

	сбыту продукции	
reorganization	перестройка организации и структуры ее капитала для повышения эффективности и улучшения финансовых результатов	реорганизация
recapitalization	изменение структуры капитала компании	рекапитализация

2) Использование в переводе экономико-правовой терминологии, которая не имеет общей формы с английской экономико-правовой терминологией. В качестве примера могут быть такие понятия, как: income – доход, market – рынок, (public) offering – публичное предложение, property – собственность, stock – акция, tax – налог (income tax – подоходный налог, sales tax – налог с продаж).

Таким образом, данная группа терминов тождественна по своей сущности и второстепенным признакам и её перевод осуществляется посредством подбора общепринятых русских терминологических эквивалентов.

Вторая стратегия, а именно стратегия замещения, применяется при работе со вторым и третьим типом понятия эквивалентности. Данная группа состоит из терминов, тождественных по своим существенным признакам, но отличающихся по второстепенным. Правильность перевода такой терминологии заключается в подбора соответствующих русских аналогов и путем адекватной замены [2, 100].

Так, например, термин – «passing off». При переводе из контекста – это выдача товара какого-то производителя в качестве товаров другого производителя. Иначе можно именовать как недобросовестная конкуренция, подделка товарного знака.

Также, при переводе с помощью стратегии замещения, специалист сталкивается с некоторыми нюансами. Рассмотрим их более подробно:

1) Метафоры, афоризмы, идиомы – словосочетания, представляющие собой переносное значение слова, устойчивое выражение, имеющееся только в определенном языке. Затруднения в переводе состоят в том, что крайне сложно оставить неизменным смысл высказывания. Так, к примеру, выражение «hot issue» – дословно горячий вопрос либо издание, но более корректно сказать – ценная бумага, официально опубликованная, пользующаяся спросом [2, 18]. Однако со стороны делового английского, правильным было бы сказать – выпуск ценных бумаг в ожидании резкого повышения цен.

Другим примером служит выражение «tombstone ad», дословно переводящееся как «надгробная плита объявления», но если учесть, что это идиома, перевод будет совершенно иным. Поэтому данное выражение имеет два перевода:

- краткое объявление в специализированных изданиях о сумме и участниках займа;
- краткая реклама о предполагаемом выпуске ценных бумаг.

Перевод подобных высказываний требует не только понимание терминологии, но умения правильно воспринимать информацию и корректно её преподнести.

## 2) ИмPLICITНЫЕ термины.

Словосочетания, при переводе которых будут упущены слова. Неправильное обнаружение недостающего слова может быть причиной искажения смысла термина. Так, словосочетание «defective delivery» переводится как дефектная поставка, а недостающим словом является – «товара», или выражение «partnership agreement» – договор о товариществе, пропущенным словом является «создании». Таких терминов много, чаще всего их перевод проводится согласно контексту.

## 3) Различия в экономической терминологии Англии и США.

Очень часто мы можем услышать, что английский в США и Англии совершенно разные. Так, в США официально нерабочий день, установленный законом – «legal holiday», а в Англии «bank holiday»; банкнота в Англии «bank note», а в Соединённых Штатах Америки – «bill».

Третья группа понятия эквивалентности заключается в переводе экономико-правовых терминов, перевод которых невозможен, поскольку не имеет эквивалента. Это может быть проблема обозначения – отсутствие перевода словесной сути этого термина, либо проблема понятийного перевода – когда в языке полностью отсутствует понимание того, что это за фраза и как она используется. Проблема такого перевода решается полным изменением сказанного, но дословно переносящая суть исходя из полного текста [4, 122].

Из этого следует, что перевод экономических терминов – работа не из простых, осуществляемая посредством опоры на действующие реалии экономики в странах, а также учёту особенностей перевода. В случае, если в процессе перевода обнаружен термин, значение которого не известно, первоначально стоит провести его поиски по разным источникам, но, если термин был не найден, убедиться, что он точно отсутствует и образовать новый термин.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Еремеева, А. А. Методы теории информации в исследовании языковой личности / А. А. Еремеева // Сфера услуг: инновации и качество. – 2012. – № 10. – С. 18.
2. Звонова, Е. А. Англо-русский словарь финансиста-международника. Учебно-практическое пособие / Е. А. Звонова, И. З. Ярыгина, С. Э. Цвирко. – Москва : КноРус, 2020. – 211 с.
3. Маньковская, З. В. Английский язык для современных менеджеров : учебное пособие / З. В. Маньковская. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Форум, НИЦ ИНФРА-М, 2018. – 152 с.
4. Мартиросьян, Е. Г. Национально-культурная семантика через призму языковых средств / Е. Г. Мартиросьян, А. А. Еремеева // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2016. – № 116. – С. 120–128.
5. Светланин, С. Н. Большой русско-английский торговый словарь / С. Н. Светланин. – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2019. – 482 с.
6. Шевелева, С. А. Главные идиомы английского языка. Словарь-справочник / С. А. Шевелева. – Москва : Проспект, 2017. – 96 с.



## **АНГЛИЙСКИЙ И СОВЕТСКИЙ СТИЛЬ ДИЗАЙНА ОДЕЖДЫ В ВОЕННЫЙ ПЕРИОД**

Аннотация. В статье проводится сопоставительный анализ дизайна одежды в Англии и СССР во время Второй мировой войны. Анализируются факты, влияющие на модные тенденции военного периода. Описываются различия и сходства в одежде двух держав.

Ключевые слова: иностранный язык, мода, дизайн одежды, английский стиль, советский стиль, Вторая мировая война.

При знакомстве студентов с реалиями страны изучаемого языка хорошо помогает сопоставительный анализ двух или более стран, что развивает в студенте умение анализировать факты и события, влияющие на культуру [2]. Для освоения дисциплины «Иностранный язык» на технологического-экономическом факультете используются профессионально-ориентированные учебные пособия, тексты и дидактические материалы [3], [4]. Студенты больше мотивированы, когда на занятиях представлена информация по тематике близкая к их будущей профессии. Становлению профессионализма будущего учителя технологии способствуют научные реферативные работы по темам получаемой специальности на материалах страны изучаемого языка [1]. В преддверии 75-летия со Дня Великой Победы мы решили проанализировать дизайн одежды и культурные особенности дизайна в военное время.

Несмотря на политические и экономические трудности во время Первой мировой войны во многих европейских странах жизнь в тылу была прежней, мирной. Женщины из высшего общества наряжались, и Дома мод не прекратили свою работу. Из текстов военных писем, сохранившихся до сегодняшнего дня, можно в этом легко убедиться, так как модницы того времени описывали развлечения и свои новые платья.

Во время Второй мировой войны дело обстояло иначе. В эти годы боевые действия проходили на огромных пространствах Европы и СССР. Жизнь постоянно была в опасности, экономические трудности переживали почти все страны. Из-за военных действий производство гражданской одежды прекратилось. Женщины стали носить мужскую военную форму и встали в ряды защитников Отечества. Женская одежда очень изменилась, хотя крупных переворотов в моде 40-х годов не произошло, но мужской стиль доминировал. Гражданская одежда дополнялась военными деталями: поясами, пряжками, эполетами, накладными карманами. Женщины научились быть бережливыми, таким образом, каждая для себя была дизайнером. Появилась привычка ходить с непокрытой головой, иногда надевать на голову шарф, скрученный в виде тюрбана.

Нам было интересно рассмотреть дизайн одежды, его сходство и отличие в Англии и СССР во времена Второй мировой войны.

В особо трудное военное время в Англии наблюдалась безрадостная картина: была введена система нормирования расхода материи на один предмет одежды. Максимальная длина и ширина юбки, максимальное количество складок, пуговиц и фурнитуры – все было точно определено.

Накладные карманы, манжеты с отворотами и брюки с манжетами были запрещены, карманные отвороты и плиссировка тоже не использовались, потому что на них экономили ткань. Одежда продавалась по купонам. На шелк был наложен запрет, он использовался для парашютов. Поэтому модным среди англичанок считалось шить нижнее белье из шелка, снятого с парашюта сбитого летчика. Тревожные 1940-е годы придали дизайну одежды жесткие формы и мужественный крой. Широкие плечи, юбки-клеш шили ровно настолько, чтобы не стеснять движений. Приветствовалась комфортная и практичная длина до колена. Английские дизайнеры талию подчеркивали, но не утрировали, что придавало силуэту геометрическую жесткость, подчеркнутую грубоватыми туфлями на платформе и устойчивых каблуках. В моде были костюмы с очень длинным жакетом, часто приближенным к мужским пиджакам и тоже с широкими плечами и юбкой до колена. Особенностью 40-х было ношение жакета не только с юбкой, но и с обычным платьем. Модная одежда была в дефиците, поэтому внимание пытались привлечь с помощью своеобразия головных уборов.

Несмотря на войну и скудость быта, внешности придавалось большое значение. Мода на внешность пришла благодаря киноэкрану. Во время Второй мировой войны важную роль в мире моды стал играть Голливуд. Кино давало возможность убежать от безрадостных тяжелых будней.

В Британии мужские костюмы шили из однотонного сукна с маленьким содержанием шерсти, ограничиваясь коричневыми, серыми или темно-синими однобортными пиджаками, без пуговиц на рукавах, без жилетов и брюками без складок и отворотов. В 1941 г. в Великобритании был принят план «Утилита», представляющий систему утилизации одежды, нормирующий расход тканей и материалов, контролирующей швейные предприятия, качество и цены на одежду. Согласно этому плану, в 1941 г. образовалось «Объединенное общество лондонских модельеров». Задачей являлась разработка лекала одежды для последующего массового производства, которая затем распространялась по талонам. Это были пальто, платья, костюмы таких моделей, которые требовали минимального расхода тканей и фурнитуры, сокращенной технологической обработки. Именно в таких тяжелых условиях благодаря плану «Утилита» и четкой координации усилий модельеров и промышленности существенно повысилось качество готовой одежды, а Британский институт стандартов в 1942 г. ввел фиксированные размеры.

В 1940 г. советская мода во многом становится похожей на европейскую. В военный период советские модницы не отставали от течений европейской моды и носили подкладные плечи, расклешенные платья и юбки, длиной чуть за колено, блузки с рукавами-фонариками, надетые под сарафан, высокие шляпы в тирольско-баварском стиле, а в подражании испанскому и латиноамериканскому стилям женщины носили безумно популярные платья и блузки в горошек,

береты и тюрбаны. Тюрбан очень понравился советским женщинам, и кто не мог купить готовое изделие, сами подвязывали сложенную полоской косынку на особый манер, кончиками наверх, на темени завязывали крупный узел, что было похоже на тюрбан. Также в моде того времени имели место и разнообразные фетровые шляпы и шляпки с вуалями, миниатюрные кожаные или шелковые сумочки-конверты, в 40-е годы стали носить небольшие сумочки через плечо на длинном тонком ремешке. В начале 1940-х годов модно было носить расширяющиеся книзу пальто из габардина с большими подкладными плечами, часто с рукавом реглан. Популярны были двубортные пальто и пальто приталенных силуэтов с поясом. Советские модели верхней одежды того периода соответствовали мировым модным тенденциям.

Военное время было временем обуви на платформе и танкетке. Самой модной моделью туфель были модели с открытым носком и пяткой, на высоком каблуке, имеющие платформу под носочной частью. В СССР такую обувь могли позволить себе лишь единицы, большинство платформ в те времена выстуривались кустарным способом из дерева, а затем на них набивались хлястики или союзки из ткани или обрезков кожи. Одной из самых распространенных моделей женской обуви 1940-х годов в нашей стране были полуботинки со шнуровкой на небольшом каблучке и туфли лодочки.

С началом войны в СССР были недоступны магазины, модные ателье и другие учреждения, связанные с индустрией моды и красоты. К тому же, на территории СССР вновь была введена карточная система распределения товаров, обусловленная военным временем. Можно было подумать, что советская мода больше не возродится. Война быстро изменила внешний вид людей. Огромное количество девушек и юношей, попавших со школы сразу на фронт, так и не успели узнать, что такое мода, их пришлось одеть в военную форму. Вместо модной одежды в женскую жизнь вошли брюки, телогрейки и кирзовые сапоги.

Однако, журналы мод во всей Европе продолжали выпускать номера. Модную одежду можно было увидеть в изданиях «Журнал мод», «Модели сезона», «Мода». Но, мода присутствовала в жизни сравнительно небольшого круга людей, она была доступна далеко не всем, да и проблема «модно или не модно» не волновала советских граждан. Многих заботила мысль о том, чтобы достать хоть какую-то одежду, скопить денег на покупку простых необходимых вещей. На исходе войны, в 1944 г., советское правительство решило помочь возрождению моделирования модной одежды в стране и открыло в Москве дом моделей на знаменитой еще с XVIII века «улице моды» – Кузнецкий Мост, дом № 14. Начался новый важный этап в истории советской модной индустрии.

А теперь вернемся к интересующему нас вопросу. Так что же отличало и обобщало в одежде Англии и СССР во времена Второй мировой войны?

Главным отличием одежды Англии и СССР было то, что в странах Европы мода развивалась быстрее, чем в Советском Союзе, который только перенимал эстафету моды. А схожестью являлось то, что все ограничения в результате

привели к упрощению моды: теперь основным стал лаконичный фасон наряда, типичные костюмы этой эпохи напоминали военную форму.

Также в годы войны женщины учились мастерить из того, что было под рукой. «Сделай новое из старого!» – гласил их девиз. Всем приходилось браться за иголку с ниткой. Многие старые костюмы либо донашивались, либо переделывались и, видоизмененные, находили себе новое применение.

Таким образом, сопоставительный анализ дизайна одежды в Англии и СССР в военный период способствует расширению кругозора студентов технологического-экономического факультета, улучшению их знаний истории нашей страны и страны изучаемого языка, мотивации будущих учителей технологии в освоении ими иностранного языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева, И. В. Немецкая мода: прошлое и настоящее / И. В. Воробьева, В. А. Краснова, О. А. Трошкина // Профессиональная и гуманистическая направленность обучения иностранному языку на неязыковых факультетах : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2006. – С. 63–66.

2. Долгашева, М. В. Костюм XIV как объект изучения в страноведении Великобритании / М. В. Долгашева, О. К. Ефанова, И. В. Иванова // Коммуникативный подход к обучению иностранному языку как дидактический принцип : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 67–71.

3. История моды : учебное пособие на английском языке / сост. И. В. Афанасьева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 114 с.

4. Спецтексты на немецком языке для студентов технологического-экономического факультета вузов : учебное пособие / сост. И. В. Воробьева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2006. – 111 с.

*Мулюкова Т. В.*

#### МЕТОДЫ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. Статья представляет собой обобщение опыта работы по УМК «Английский в фокусе». В работе рассмотрены некоторые методы работы над текстом про Уолта Диснея в 6 классе по учебнику «Spotlight», модуль 7.

Ключевые слова: навыки чтения, методы работы, английский язык, аудирование, закрепление лексики, произношение слов, речевая деятельность.

Относительно недавно чтение являлось популярным времяпровождением среди детей и подростков. В последнее время, ни для кого не секрет, различные современные гаджеты вытесняют этот увлекательный и познавательный вид учебной деятельности. Чтение является одним из важных компонентов учебного процесса на уроках английского языка в школе. Ведь чтение на изучаемом языке (в данном случае английском) способствует развитию устной речи, обогащает словарный запас, знакомит с культурой и литературой страны изучаемо-

го языка. На уроках английского языка этот вид деятельности выполняет различные функции:

1) чтение является видом речевой деятельности, т.е. ученики извлекают информацию из прочитанного текста. Почему люди читают, да потому, что в текстах много познавательного и интересного.

2) чтение – это средство обучения другим видам речевой деятельности. Следует отметить, что в процессе чтения литературы на иностранном языке учащийся соприкасается с современным живым языком. У ученика есть возможность высказаться о героях прочитанного текста и охарактеризовать их, активизировать новые слова и выражения, полученные на уроках. Тем самым у обучающегося появляется тот самый момент, чтобы высказаться.

Использование на уроках иностранного языка культуроведческого материала повышает мотивацию обучения, что позволяет достичь три взаимосвязанные цели: получение информации о культуре, воспитание эстетического вкуса и развитие речевых навыков [2, 17].

В данной статье хотелось бы поделиться опытом работы в 6 классе по тексту «Famous First», где ученики знакомятся с жизнью и творчеством Уолта Диснея. Кто не знает героев его мультиков Микки Мауса, Дональда Дака, Гуфи и Плуто? Про диснеевские парки очень многие слышаны, более того некоторые ученики там побывали. Работу над текстом мы начинаем с изучения новой лексики из текста: cartoon characters, sketches, together, famous, create, Academy awards. На дотекстовом этапе очень важно, чтобы ученики сами догадались о значениях этих слов. Одновременно идет работа над произношением новых слов, которые важно правильно запомнить для дальнейшей работы. Произношение и закрепление новых слов происходит при помощи вопросов, которые задает учитель. Это вопросы общего характера и сопровождаются рисунками, чтобы ученикам легче было догадаться, о чем пойдет речь.

Who is he?

What is his name?

What is he?

What cartoon characters do you see?

What country is he from?

Далее даю ребятам время на беглое ознакомительное чтение текста. После ознакомительного чтения мы приступаем к работе с аудиозаписью. В ходе прослушивания аудиозаписи ученикам разрешается следить по тексту, так как ученики в классе имеют разный уровень языковых знаний. Во время второго прослушивания я местами останавливаю запись и прошу повторить последнее предложение, которое они слышали. Таким образом, это позволяет мне контролировать всех учеников, насколько внимательно они слушают и следят за текстом. В ходе прослушивания текста ученик совершает сразу несколько видов деятельности: слушает, читает, запоминает слова, в том числе и как они пишутся, поэтому он должен приложить все усилия, чтобы направить все это в одно русло. Полагаю, что для ученика 6 класса это нелегкая задача.

Следующий этап в работе над данным текстом – чтение самого текста. Современный урок невозможно представить без чтения. Поэтому на каждом уроке хотя бы 5 минут мы с учениками читаем и вырабатываем навыки чтения, которые так необходимы в процессе изучения иностранного языка. Читаем так, чтобы были задействованы все ученики. Один ученик читает до тех пор, пока он не допустит ошибку в чтении, продолжает следующий и, таким образом, каждый ученик очень заинтересован в правильном чтении, так как за чтение выставляются оценки.

Почему учителя делают такой акцент на чтении? Если ученик неправильно читает слово, значит, он его не узнает и не понимает вообще, о чем идет речь в тексте, хотя это слово многократно произносилось и проговаривалось. Весь материал об Уолте Диснее закрепляется разными упражнениями. Одно из таких упражнений выглядит таким образом. На доске написаны слова и выражения: Chicago Illinois, sketches, was born, create, cartoon, 32 Academy awards, the film «Flowers and Trees», а также вопрос «Did you know ... ?» Суть упражнения заключается в том, что ученики должны продолжить предложения, используя данные выражения.

Did you know that Walt Disney was born in Chicago Illinois?

Did you know that Walt Disney won 32 Academy awards in his life?

Did you know that Walt Disney ... ?

Работа продолжается до тех пор, пока не будут использованы все выражения на доске, некоторые ученики составляют предложения сами. При выполнении этого упражнения ученики должны использовать глаголы в Past Simple, так как до этого на предыдущих уроках они тренировали эту форму глагола. Таким образом, параллельно с чтением закрепляются грамматические навыки по прошедшему времени, полученные на предыдущих уроках.

Следующее упражнение, на котором хотелось бы остановиться – это знакомое нам True or False. Учитель преднамеренно искажает факты из жизни всемирно известного мультипликатора. Ученики должны дать правильный ответ, развивая тем самым речевые навыки на английском языке.

Учитель: Walt Disney was born in 1900.

Ученик: No, it's wrong. Walt Disney was born in 1901.

Учитель: His brother's name was Roy.

Ученик: Yes, It's true. His brother's name was Roy.

Это упражнение можно продолжать очень долго, переключив задание полностью на учеников. Также ученикам нравится упражнение «put the sentence into the correct order». Ученики должны расставить предложения согласно содержанию текста. При выполнении этого упражнения они раз за разом просматривают текст, что требует быстрой реакции и внимания.

Таким образом, прорабатывая текст, используя определенное количество упражнений, можно смело утверждать, что чтение текстов на иностранном языке способствует расширению лексического запаса, умению понимать значения слов из контекста, закреплению различных разделов грамматики и совершенствованию речевых навыков. Кроме того, нельзя отрицать и воспитательный

характер чтения: чтение повышает культуру человека, заставляя его задуматься над различными проблемами нашей жизни. К примеру: противостояние добра и зла. Уолт Дисней создал мультфильм «Цветы и деревья». Это один из первых фильмов Диснея и ни один ученик, к сожалению, его не смотрел. Само по себе название ни о чем не говорит, но посмотрев мультфильм, невольно задумаешься – насколько он правильный! Вот почему я всегда при работе над данным текстом оставляю пять минут на просмотр этого мультфильма. Фильм учит быть добрым, отзывчивым и помогать друг другу в трудную минуту. И, конечно же, добро в нем побеждает зло. Он смотрится очень легко, великий художник-мультипликатор через действия героев фильма показал, как важно иметь такие человеческие качества как добросердечность и отзывчивость. Не в этом ли гениальность этого мультипликационного фильма?

От урока к уроку ученики получают знания, они учатся читать и извлекать нужную, полезную информацию из прочитанного. Получив прочную базу знаний, они успешно сдают экзамены по английскому языку по окончании девятого и одиннадцатого класса. Но параллельно, давая знания, мы стремимся, чтобы ученик шаг за шагом изменялся к лучшему, входя постепенно, шаг за шагом в мир науки.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Английский язык / Ваулина Ю. Е. и др. – Москва : Express Publishing ; Просвещение, 2014. – (5–11 классы).
2. Долгашева, М. В. Изучение мирового искусства на уроках иностранного языка (из опыта работы) // М. В. Долгашева // Проблемы культуры в современном образовании: глобальные, национальные, регионально-этнические : сб. науч. ст. – Чебоксары, 2011. – С. 17–19.

*Николаева Н. А.*

### **ДЕЛЕНИЕ НА ГРУППЫ ПРИ ГРУППОВОЙ ФОРМЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье указываются основные подходы к определению состава участников малых групп при организации групповой работы учащихся по иностранному языку для формирования коммуникативной компетенции. Рассматриваются различные способы деления на группы исходя из данных подходов. Анализируются возможные преимущества деления, осуществляемого преподавателем и самими учащимися. Указывается влияние разных типов распределения на группы на основные критерии эффективности процесса групповой учебной деятельности.

Ключевые слова: групповая работа, деление на группы, определение состава участников группы.

Одной из важных компетенций для современного выпускника вуза является умение работать в команде и сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах. Хуторской А.В. называет это коммуникативной компетенцией и включает ее в список ключевых [3, 35]. Коммуникативная компетенция предполагает наличие знаний о способах взаимодействия с окружающими людьми, навыков работы в группе и владение различными социальными ролями в коллективе.

Для развития данной компетенции в рамках учебной деятельности обоснованно используется групповая форма работы. В учебной деятельности по иностранному языку в силу специфики дисциплины групповая форма работы является одновременно и актуальной, и широко распространенной. Групповая работа стимулирует речевую активность на иностранном языке, позволяет вовлечь всех учащихся в учебный процесс, способствует развитию коммуникативных навыков, создает предпосылки для творческой активности.

Анкетирование учащихся показывает, что у абсолютного большинства опрошенных студентов 1 и 2 курсов имеется опыт группового выполнения заданий на иностранном языке. Получен этот опыт преимущественно в школе. Можно предположить, что этот опыт был положительным, потому что студенты считают такой вид выполнения заданий эффективным. Однако, большинство из них признались, что работать в группе им не всегда комфортно. Среди недостатков данного вида работы называют разный уровень подготовки участников группы, неправильное распределение ролей внутри самой группы, вовлеченность в работу не всех членов группы, необходимость тратить много времени на достижение компромисса. При этом не все учащиеся осознают взаимосвязь коммуникативных навыков (навыков общения и сотрудничества) с качеством взаимодействия в группе в ходе работы [1, 260].

Групповая работа сама по себе не обеспечивает полного вовлечения всех учащихся в работу, не снимает тревожность и не гарантирует психологический комфорт. Но грамотно организованная, систематическая, сопровождаемая рефлексией и обратной связью от учащихся, постепенно усложняющаяся групповая работа создает предпосылки для достижения этих преимуществ. Они могут быть достигнуты и будут сопутствовать совместной учебной деятельности, только если преподаватель уделит этим вопросам дополнительное внимание.

Для эффективного применения групповой формы деятельности выявлен ряд основополагающих условий, среди которых: деление учащихся на малые группы для решения конкретных задач, совместная работа для обмена и применения имеющихся индивидуальных знаний и, что нередко упускается из виду, нацеленность не только на практический результат, но в равной степени на сам процесс групповой работы.

Важно действовать поступательно: чем меньше опыт групповой работы учащихся, тем больше преподаватель должен приложить усилий к тому, чтобы этот опыт стал успешным, поэтому важен каждый из этапов работы.

Определение состава участников групп является сравнительно небольшой частью подготовительного этапа, но имеет достаточно большое значение в



учебной деятельности. Данный элемент организации групповой работы может в равной степени как способствовать успешному выполнению задания, так и препятствовать ему. Состав участников команды может сильно влиять на 1) отношение к заданию; 2) мотивацию к решению поставленных задач; 3) конечный результат; 4) эффективность работы группы [2, 53]. Внимательный подход к этапу определения состава группы способствует достижению развивающих целей, то есть формированию навыка совместной деятельности.

Подход к делению на малые учебные группы обусловлен сочетанием двух вещей. Распределение по группам может быть осознанным, основанным на каком-то значимом критерии или, напротив, случайным, стихийным, например, по формальному признаку или по жребию. При этом оно может осуществляться либо преподавателем, либо самими учащимися. Соответственно мы можем говорить о пяти подходах при делении на малые учебные группы: 1) осознанный, основанный на каком-то критерии подбор состава группы преподавателем; 2) осознанный, основанный на каком-то критерии подбор состава группы самими учащимися; 3) «случайный» выбор преподавателя; 4) «случайный» выбор самих учащихся; 5) абсолютно случайный выбор (жеребий). Проанализируем возможные преимущества каждого из названных подходов.

Осознанное определение состава участников группы преподавателем: преподаватель намеренно использует для деления какой-то значимый с его точки зрения критерий и перед началом работы озвучивает учащимся заранее определенный им список.

Осознанное определение состава участников группы самими учащимися: право определить, кого включить в свою группу или к какой группе присоединиться, предоставляется студентам, когда они сами выбирают и используют значимый для них лично критерий, учащиеся озвучивают преподавателю свой список.

«Случайный» выбор преподавателя: распределение осуществляется, например, исходя из того, как учащиеся сядут в начале занятия (работа по рядам или объединение двух рядом стоящих парт).

«Случайный» выбор учащихся: учащийся выбирает не столько тех, с кем он будет работать, сколько то, какое задание он будет выполнять. Например, разделение по принципу группа сторонников и группа противников какой-то точки зрения.

При осознанном определении состава группы преподавателем, который достаточно хорошо знает учащихся, наблюдаются следующие преимущества: 1) преподаватель стремится подобрать сбалансированные по составу команды; 2) возможен учет индивидуальных личностных качеств; 3) снижается вероятность неприятия какого-то учащегося ни в одну из групп благодаря авторитету преподавателя; 4) преподаватель может последовательно чередовать составы участников от задания к заданию, намеренно перераспределяя роли и создавая новые группы.

Для достижения конечных учебных и общеразвивающих целей командной работы практикующие эту форму работы преподаватели стремятся сформиро-

вать сбалансированные по составу группы, например, группы, уравновешенные по количеству более сильных и более слабых по уровню знаний предмета учащихся, группы равнозначные по наличию среди участников как лидеров, так и исполнителей, либо группы с гармонично сочетающимися по темпераменту учащимися.

Преимущества осознанного деления на группы, когда учащиеся сами принимают решение о составе группы: 1) учитываются межличностные отношения, формируется более комфортный в психологическом плане состав группы; 2) группа имеет предпосылки к становлению командой; 3) организационные вопросы занимают меньше времени.

Когда учащиеся сами влияют на состав группы, работа вызывает больше положительных эмоций (радость, активное обсуждение, предвкушение приятного совместного труда) и как следствие повышение мотивации к выполнению задания (нацеленность на успешное выполнение задания, готовность быстро приступить к работе, готовность идти на компромиссы, искать взаимно удобные решения). При осуществлении такого подхода к делению на малые группы ее участники заведомо принимают сильные и слабые стороны других членов, есть взаимное доверие и уважение, готовность к взаимопомощи. Данный подход способствует становлению команды.

Абсолютно случайный выбор имеет следующие достоинства: 1) данный способ деления на группы прост в применении, осуществляется быстро и не требует предварительной подготовки; 2) максимально отвечает жизненным реалиям; 3) создаются предпосылки для взаимного обучения, развития навыков общения и сотрудничества; 4) нет привыкания к определенному составу и роли.

Группа, созданная случайным образом, как нельзя лучше соответствует нашей развивающей цели организации группового обучения. При таком делении вместе могут оказаться учащиеся, которым не доводилось тесно взаимодействовать в иных ситуациях. В сформированной случайным образом группе общая цель и взаимозависимость способствуют развитию навыков общения и создают предпосылки к сотрудничеству. Приходится формулировать вопросы, слушать, обосновывать свое мнение, пытаться принимать иные мнения, договариваться, распределять ответственность, вырабатывать правила поведения в группе и соблюдать их.

Плюсы условно случайного выбора преподавателя или учащихся в общих чертах аналогичны тем, что сопутствуют абсолютно случайному делению на группы. Но имеется одно важное отличие: недостатки случайного распределения сглаживаются в некоторой степени тем фактом, что изначально есть некоторый общий признак, который сближает объединившихся людей. Возможен промежуточный вариант, когда имеющийся состав группы не вызывает ни ярких положительных, ни сильных отрицательных эмоций.

Если резюмировать по отдельным критериям, то получаем следующую картину. Сбалансированность и компетентность группы обеспечивается в большей степени при осознанном выборе преподавателя, меньше при выборе учащихся и не предсказуема при случайном выборе.

Уровень конфликтности будет вероятно высоким при случайном делении, средним при распределении по группам преподавателем и низким при выборе самих учащихся. Психологический комфорт и снижение тревожности лучше достигаются при делении на группы по желанию учащихся. Положительный настрой на совместную работу максимально проявляется при делении на группы самими учащимися. При делении преподавателем и при случайном делении он может варьироваться от положительного до крайне негативного в зависимости от того, сочтут ли учащиеся получившийся состав группы удачным.

Вовлечение всех учащихся в процесс групповой работы более вероятно при делении преподавателем и случайном делении. Согласованное взаимодействие в группе наблюдается в большей степени при делении самими учащимися. При делении преподавателем и при делении случайным образом нахождение способов взаимодействия очевидно займет больше времени. Необходим достаточный опыт и развитые навыки коллективной работы.

Развитие навыков общения и навыков совместной работы в различных ситуациях с разными людьми, а также освоение новых ролей лучше стимулируются случайным делением и делением с подачи преподавателя и ослабляется в случае самостоятельного деления учащихся, особенно если состав остается постоянным на протяжении долгого времени.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зонова, М. В. Групповая форма организации учебной деятельности по иностранному языку с позиции учащихся / М. В. Зонова, Н. А. Николаева // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2016. – № 1 (7). – С. 258–261.
2. Зонова, М. В. Деление на группы как один из значимых вопросов организации групповой работы / М. В. Зонова, Н. А. Николаева // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2015. – № 33. – С. 51–54.
3. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении : научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – Москва : Издательство «Эйдос»; издательство института образования человека, 2013. – 73 с.

*Николаева Т. В.*

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL)**

Аннотация. В статье рассмотрены особенности организации предметно-языкового интегрированного подхода, набирающего популярность в последнее время. Представлены основные компоненты подхода, приведены примеры заданий.

Ключевые слова: предметно-языковое обучение, интегрированный урок, коммуникативный подход.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) все больше приобретает популярность у учителей иностранного языка, благодаря своим преимуществам перед другими методами. Посредником между человеком и средой является язык, который упорядочивает и систематизирует в памяти огромное количество знаний для определения подходящей для того или иного этнокультурного коллектива языковой картины мира [1].

В основе подхода лежат следующие понятия: «язык» и «интеграция». При этом интеграция может быть двух видов. В широком смысле интеграция может охватывать все предметы. Это значит, иностранный язык служит средством изучения всех предметов. Однако организовать образовательный процесс только на иностранном языке довольно сложно, поэтому чаще всего материалы других дисциплин используются для изучения неродного языка в виде блоков. Лучше всего такая интеграция отражается в модульном виде.

Целью данного подхода является:

- ознакомить учеников с новым материалом программы при помощи неродного языка;
- повысить эффективность использования неродного языка;
- повысить уверенность учеников в использовании изучаемого языка и родного языка;
- предоставить материал, который способствует развитию критического мышления;
- способствовать укреплению связей между такими понятиями как гражданство и общество.

Для реализации этого подхода необходимы 4 компонента:

- содержательный;
- коммуникативный;
- познавательный;
- культурный.

*Содержательный* компонент является ключевым в данном подходе, т.к. изучаемый предмет (обществознание, искусство, география, экономика, философия, история и т.д.) выходит на первый план, в то время как изучаемый язык служит всего лишь средством освоения информации.

В юбилейный год празднования Дня Победы наиболее актуальным будет модуль истории. Совместно с учителем истории можно подобрать материал для изучения с применением иностранного языка. Для работы с этим модулем учителю английского языка необходимо разработать тематический словарь (to direct forces, war conflict, to expand, expansion, siege, to capture, captivate, authority и т.д.), список грамматических конструкций (пассивный залог, прошедшие времена и т.д.), которые облегчат понимание изучаемого материала. На уроке, помимо тематического словаря, используется базовая лексика, используемая учащимися на обычных уроках английского языка (to go, to make, to wait, to stay и т.д.).

Необходимый лексический запас можно разделить на 4 группы: 1) предметная лексика; 2) базовая лексика; 3) высокочастотная лексика; 4) словосоче-

тания. Учитывая тот факт, что грамматика и лексика взаимосвязаны, желательно вводить их в общих фрагментах. Грамматические структуры могут быть представлены в примерах. Наиболее сложные темы требуют дополнительного внимания (пассивный залог, прошедшие времена, модальные глаголы). Важно напомнить значение этих структур, чтобы снять языковые трудности. А также можно продемонстрировать наиболее часто совершаемые ошибки в использовании этих грамматических конструкций и позволить ученикам самим их исправить (The army *had stepped back*. As a result the siege ended.)

При этом важно сфокусироваться на цели – освоение предметного материала, а не грамматики и лексики. Важно помнить, что язык выступает лишь средством общения и понимания предметного материала.

*Коммуникативный* компонент предполагает использование языка в разных формах: письменной и устной. Одним из главных принципов коммуникативности является изучение языка и культуры, диалог культур [2]. Преподаватель должен стимулировать взаимодействие между студентами и сводить к минимуму свое активное участие на уроке.

Для развития коммуникативных навыков студенты учатся представлять и интерпретировать факты, данные, свои мысли и чувства, выражать согласие или несогласие, делать выводы как в устной, так и в письменной форме. Учителю необходимо предоставить студентам возможность продемонстрировать свои коммуникативные навыки. Например, использовать метод брейнсторминга на этапе введения или завершения темы (высказать предположения или сделать вывод по пройденной теме).

Нужно мотивировать студентов к взаимодействию с группой. Например, обсуждать вопросы в мини-группах, рассказывать о найденной информации в интернете, принимать участие в ролевой игре или в дебатах, приготовить постер или презентацию.

Перед началом таких заданий важно четко сформулировать цель, объяснить правила, выделить время на данное задание, распределить роли каждого участника. По завершении задания нужно выделить время для оценки результата работы, убедиться, что цель достигнута.

При решении коммуникативных задач использование родного языка допустимо в тех случаях, когда требуется понимание содержания предмета. Происходит, так называемое, переключение языковых кодов (code-switching). В этом случае родной язык не мешает, а помогает освоению материала.

*Когнитивный компонент* включает в себя усвоение, обработку информации, абстрактное мышление, предположение, выводы, творческое мышление, оценку. Для совершенствования этих навыков можно использовать разные задания:

- установить даты на временной шкале в порядке очередности, последовательность совершения действий/событий;
- сравнить (например, военную мощь двух противоборствующих сторон в начале и в конце войны);
- дать оценку событиям;

- прокомментировать действия;
- установить причины событий (начала военных действий) и т.д.

Необходимо постепенно усложнять такие задания, переходя от развития базовых навыков мышления к навыкам мышления высокого уровня. Например, от вопроса “What is the first date of the World War II?” к вопросу “Why did it start?”.

*Культурологический* компонент отражается в знаниях своей и иноязычной культуры, определении своего места в них, формировании положительного отношения к разным культурам.

При всех отмечаемых плюсах этого подхода у него есть и некоторые сложности. Самым сложным моментом является процесс подготовки: выбор темы, подбор материала, разработка тематического словаря. Подготовительный этап очень трудоемкий, но если уделить ему должное время, результат оправдает все усилия. Еще одним спорным моментом остается оценка работы. Перед учителем встает вопрос: что оценивать? Язык или знание предмета? Оценка будет зависеть от того, на каких навыках делается акцент. Если задание нацелено на развитие базовых навыков мышления, то акцент смещается в сторону языка. Если, наоборот, задание затрагивает более сложные процессы, то оцениваются и язык, и знание предмета. Использование интерактивных методов обучения иностранному языку помогает стимулировать познавательную деятельность учащихся [3].

Учебный процесс – это комплексный процесс. Студенты приобретают знания, исследуя ту среду, которая их окружает. И в этой среде предметы естественным образом коррелируют друг с другом. Почему же учебный процесс должен быть исключением? В нем тоже возможно взаимодействие. Примером такого взаимодействия является рассмотренная нами методика.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кордон, Т. А. Использование профессиональной терминологии на занятиях по иностранному языку / Т.А. Кордон // Трансляция иноязычной культуры в процессе преподавания иностранного языка : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 145–150.
2. Николаева, Т. В. Особенности использования методики преподавания иностранного языка, ориентированной на задачу / Т. В. Николаева, Т. А. Кордон // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе : сб. науч. тр. Вып. 3 – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 66–69.
3. Тенякова, Е. А. Использование интерактивных методов обучения для активизации познавательной деятельности студентов / Е. А. Тенякова, А. М. Юманова // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе : сб. науч. тр. Вып. 3 – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 69–72.
4. Kay Bantley. The TKT Course. CLIL Module. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 124 p.

## **РОЛЬ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос о методических аспектах формирования навыков коммуникативной самопрезентации на занятиях по английскому языку в вузе. Проанализированы навыки и умения коммуникативной самопрезентации, определена цель обучения коммуникативной самопрезентации на занятиях по английскому языку. Формирование данных навыков и умений происходит за счёт интерактивных методов обучения. Автор анализирует коммуникативно-интерактивные упражнения, которые создают условия для приобретения студентами данных навыков и умений.

Ключевые слова: самопрезентация, перцептивно-стратегические навыки и умения, коммуникативные навыки и умения, коммуникативно-интерактивные упражнения.

Сегодня знание иностранного языка – это не только фонетические, грамматические или лексические навыки. Принимая во внимание потребности и требования современного общества, в настоящее время недостаточно просто говорить на иностранном языке. Для того чтобы преодолеть лингвокультурный барьер в рамках межкультурного общения, важно иметь познания в области культуры, традиций и обычаев страны изучаемого, владеть навыками коммуникативного поведения с учетом особенностей иной лингвокультуры. Во многих сферах деятельности работодатели ищут сотрудников, владеющих навыками самопрезентации на иностранном языке (английском).

Мы рассматриваем самопрезентацию как целенаправленный, мотивированный процесс маскировки своего внутреннего «Я», направленный на формирование положительного образа своего «Я», и предполагающий совокупность вербальных и невербальных способов поведения, где важную роль играет синхронность вербальных и невербальных средств коммуникации.

Мы полагаем, что умение анализировать коммуникативное поведение своего собеседника, умение оперировать стратегиями поведения согласно ситуации, умение последовательно и логично излагать свои мысли являются важными составляющими коммуникативной самопрезентации. Именно этому важно уделять особое внимание при обучении английскому языку в вузе.

Однако проблема методического обеспечения развития у студентов умений презентовать себя в рамках межкультурного общения недостаточно изучена и разработана. В нашей работе мы предлагаем рассмотреть комплекс упражнений, который будет эффективным при формировании навыков коммуникативной самопрезентации на занятиях по английскому языку, как на языковых, так и неязыковых специальностях.

Мы полагаем, что цель обучения коммуникативной самопрезентации на занятиях по иностранному языку – это формирование у студентов умений самопрезентации с учётом особенностей иноязычного коммуникативного поведения. Конечным результатом данной цели, согласно приведённому определению, должно стать формирование личности, способной презентовать себя на межкультурном уровне с учётом особенностей вербального и невербального коммуникативного общения; личности, способной выбрать правильную линию коммуникативного поведения с учётом особенностей культуры того или иного лингвокультурного сообщества.

Специфика обучения средствам выражения коммуникативной самопрезентации на занятиях по иностранному языку заключается в том, что необходимо не просто научить межкультурному общению, нужно научить выражать своё «Я» с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации в рамках этого общения. Это требует выполнения ряда условий. В первую очередь, необходимо включать в процесс обучения иностранным языкам не просто страноведческий материал, ограничивающийся знаниями о географическом и политическом устройстве страны и знаниями о традициях и праздниках страны изучаемого языка, но социокультурный и лингвокультурологический материал, позволяющий направить процесс обучения на взаимосвязанное овладение иноязычной культурой и видами речевой деятельности через общение и на основе ситуаций. Во-вторых, необходимо обучать студентов управлять своим поведением и эмоциональным состоянием с учётом стандартов иноязычного коммуникативного поведения.

Так, главное заключение, которое мы можем сделать из вышесказанного сводится к тому, что содержание обучения средствам выражения коммуникативной самопрезентации представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, которые формируют у студентов не только способность к самопрезентации в рамках иноязычной культуры, но и помогают создать необходимое для этой деятельности эмоциональное и психологическое состояние.

Мы предлагаем следующую классификацию навыков и умений, необходимых для успешного формирования положительного образа своего «Я»:

1) перцептивно-стратегические навыки и умения (навыки и умения эмоционально-психологической саморегуляции; умение завоевать внимание собеседника, оказать влияние на него; навыки адекватного оперирования нормами речевого и неречевого поведения, принятыми в той или иной лингвокультуре; умение осуществлять обратную связь).

2) коммуникативные навыки и умения. Данную группу представляют языковые (умение правильно выбирать и употреблять грамматические конструкции, а также слова и словосочетания, помогающие выразить своё мнение или опровергнуть чью-либо точку зрения; навыки владения языковыми средствами аргументации, убеждения и акцентирования внимания; навыки оперирования языковыми средствами, выражающими интенцию), речевые (умение убеждать за счёт аргументированной и логически выстроенной речи; умение приводить достоверные доводы или аргументы и умение их обосновывать;



умение придавать своему высказыванию точность, ясность и целесообразность) и технические (умение расположить к себе мимикой, жестами и внешним видом с целью привлечения внимания собеседника; умение адекватно соотносить невербальные средства коммуникации с ситуацией общения и своим эмоциональным состоянием, а также эмоциональным состоянием собеседника или аудитории; умение синхронно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации; умение работать голосом, правильно выбирать темп и ритм речи; иноязычные интонационные навыки и умения) навыки и умения.

Мы пришли к выводу, что для формирования и развития вышеперечисленных навыков и умений необходимы упражнения, которые будут направлены на овладение необходимым лексическим объёмом речевого материала и достаточной глубиной грамматического построения речи, а также ритмико-интонационное оформление речи. Кроме того, они должны способствовать выработке умений грамотно выстраивать речевые сообщения, как на вербальном, так и невербальном уровнях и интерпретировать вербально-невербальное поведение собеседника. Данные упражнения носят комплексный характер.

С этой целью в практике преподавания иностранных языков мы интенсивно используем коммуникативно-интерактивные упражнения. Интерактивная характеристика этих упражнений проявляется в том, что они учат грамотно употреблять языковые средства самопрезентации и выстраивать речевые сообщения, в них также задействован стратегический элемент коммуникативного поведения, т.е. они направлены на то, чтобы способствовать адекватному выбору стратегий самопрезентации и эффективному построению взаимодействия с собеседником. Эти упражнения всегда ситуативные, более эмоциональны, некоторые из них носят спонтанный характер. Мы разделили эти упражнения на несколько категорий: *algorithmic tasks*; *imaginary-tasks*; *selective tasks*.

Суть *algorithmic tasks* заключается в переходе от того, что дано, к тому, что требуется получить и построения на основе этого своего ответа. Каждое из таких заданий сопровождается чёткой инструкцией и ключевыми словами, которые способствуют выражению той или иной мысли.

*Например:*

*Make a short presentation of given problems. Use the following scheme.*

***States an opinion*** → ***give a reason why*** → ***give evidence***.

**For example:**

I believe that giving money for beggars is stupid. This is due to the fact that most beggars are not “beggars” at all but they are great rogues. I can give an example when one of my friends gave money for such a beggar and then he saw him in shop buying expensive clothes.

**Statements:**

1. It is easy to get higher education nowadays.
2. Computers became one of the reasons for unemployment.
3. Universities should give more practical hours than theoretical.
4. Doing a job that you like is more important than to earn money.
5. Managers should also be excellent psychologists.

**KEY WORDS TO EXPRESS AN OPINION:** I believe / consider that ...; personally I think ...; from my point of view; to my mind; in my opinion; I should say ...; I take point.

**KEY WORDS TO GIVE A REASON:** the reason is that ...; let me explain ...; well, the thing is ...; that is to say ...; this is due to ...; it is because ...; in this respect ... .

**KEY WORDS TO PROVIDE AN EXAMPLE:** take for example ...; look at ...; for instance ...; let me give you an example.

*Imaginary-tasks* предполагают, что каждое упражнение направлено на представление учащимся какой-то мини-ситуации и её драматизацию. При этом в каждом упражнении даётся чёткая инструкция и последовательность выполнения действий с ключевыми словами. Этим данные задания также напоминают собой задания-алгоритмы. Каждое из предложенных заданий направлено на решение конкретной задачи в рамках данной стратегии, например, обратить внимание собеседника к тому, о чём мы говорим; вызвать интерес собеседника по отношению к своим действиям; выразить интенцию или удивление.

*Например:*

*Imagine the situation when during your speech you want to point out some logical succession. Work in pairs and role-play the situation, using the following scheme:*

- a. State logical succession, using special linguistic means.
- b. Make a conclusion.
- c. Listen to your interlocutor's respond.

**KEY WORDS:** if to take into consideration your words ...; it is very interesting, could you ...; as I have understood your words ...; you consider that ... .

**For example:**

- If to take into consideration your words, you state that University fee is not the same in different regions and Universities. Can I make a suggestion that it depends on the specialization?

- It is one of the reasons, but not the only.

*Selective tasks* направлены на самостоятельный выбор эмотивной лексики согласно ситуации и построения логического высказывания с этими словами.

*Например:*

*Form the words in groups of antonyms. Say which of them you would choose to describe your positive/negative feeling to what you do.*

Satisfied; unconfident; dissatisfied; pleased; confident; interested; displeased; uninterested; inclined; like; happy; dislike; unhappy.

Таким образом, умение управлять впечатлением, произведенным на слушающую аудиторию на английском языке, является неоспоримым преимуществом конкурентоспособной личности на рынке труда. Следовательно, следует уделять внимание формированию навыков коммуникативной самопрезентации на занятиях по иностранному языку в вузе, как на языковых, так и неязыковых специальностях. Как показывает практика, эффективными в этом случае являются коммуникативно-интерактивные упражнения, которые делятся на *algorithmic tasks*; *imaginary-tasks*; *selective tasks*.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В МАГИСТРАТУРЕ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗА**

Аннотация. Статья посвящена особенностям преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в магистратуре неязыковых направлений вуза. Характеризуется роль чтения иноязычных текстов по специальности в условиях межкультурной профессиональной коммуникации, перечисляются основные признаки текстов и предлагаются критерии их отбора.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное чтение, текстовый материал, языковая подготовка, критерии отбора текстов.

Дисциплина «Иностранный язык в профессиональной деятельности» была выбрана темой нашего исследования в связи с тем, что ее преподавание осуществляется на всех направлениях магистратуры Южно-Уральского Государственного Университета (ЮУрГУ). В 2011-12 г.г. на всех факультетах ЮУрГУ открыта подготовка по программе магистратуры по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности». К сожалению, мы столкнулись с отсутствием учебной и методической литературы для магистрантов технических направлений подготовки и, поэтому, остро стояла задача создания и издания такого учебного пособия: Полетаева, Н.А. Английский язык: учебное пособие для магистрантов технических направлений подготовки / Н.А. Полетаева, под ред. Е.Н. Ярославовой. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. – 157 с. [2] В дальнейшем мы будем ссылаться на данное пособие.

**Целевая аудитория** – магистранты технических направлений подготовки I курса (I и II семестры); уровень подготовки – неязыковое направление. Очная форма обучения. Дисциплина «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в магистратуре неязыковых направлений вуза является обязательной частью программы обучения магистрантов. Работа с данной целевой аудиторией имеет свою специфику:

- в аудитории могут находиться студенты-магистранты разного возраста (не только после школы, а с большим перерывом в учебе). Все это необходимо было учитывать при проведении практических занятий и дифференцированно подходить к выдаче домашнего задания;

- нерегулярное посещение занятий, т.к. многие студенты-магистранты работают и учатся одновременно;

- психологический барьер (студенты-магистранты не готовы выступать перед аудиторией на английском языке, так как не владеют навыками публичной речи и имеют недостаточные знания по английскому языку);

- студенты-магистранты обладают разным уровнем владения английским языком, что не может не вызывать трудности при обучении;

- не все студенты-магистранты мотивированы на изучение английского языка.

Пути преодоления указанных трудностей:

- беседа с магистрантами о важности изучения английского языка в их будущей профессиональной деятельности;

- предоставление им возможности работать в малых группах, создание благоприятной атмосферы на занятии, подготовка мультимедийных презентаций и сдача проектных заданий в группе;

- жесткий контроль за посещаемостью и успеваемостью. Все магистранты имеют доступ в Электронный ЮУрГУ, где отображена их посещаемость и успеваемость;

- строго следовать критериям отбора текстов при выборе материалов для чтения профессионально-ориентированной литературы.

При обучении магистрантов английскому языку основное внимание уделяется чтению профильных текстов. Подбирая тексты, представленные в данном учебном пособии, для обучения магистрантов профессионально-ориентированному чтению, мы строго следовали критериям отбора текстового материала:

- учет познавательных интересов магистрантов (все тексты связаны с их будущей специальностью);

- весь текстовый материал должен коррелировать с уровнем языковой подготовки магистрантов в родном и иностранном языках;

- тексты для профессионально-ориентированного чтения должны быть информационно насыщены, доступны и понятны магистрантам с точки зрения языка.

Соответствующий всем критериям отбора текстовый материал, который представлен в данном учебном пособии для магистрантов технических направлений подготовки, дает им возможность:

- овладеть всеми видами речевой деятельности, включая чтение и перевод текстов по специальности;

- расширить лексический запас студентов;

- используя языковую догадку, понять значение незнакомых слов из контекста;

- повысить культуру обучающихся.

Согласно рабочей программе по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности», утвержденной и подписанной 17. 04. 2018 г., целью обучения является развитие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, достаточной для осуществления профессионально-деловой, научной и информационной деятельности. Исходя из данной цели определены и задачи:

- развитие навыков письменной и устной коммуникации в профессионально-деловой и научной сферах;

- овладение всеми видами чтения оригинальной литературы по специальности;

- формирование умений пользоваться современными методами поиска, обработки и анализа иноязычной информации профессионального и научного характера;

- расширение и углубление сферы компетенции в области непрерывного профессионально-ориентированного иноязычного образования в контексте смены научных парадигм и развития новых образовательных технологий (из РПД «Иностранный язык в профессиональной деятельности» для магистрантов технических направлений подготовки).

Дисциплина «Иностранный язык в профессиональной деятельности», преподаваемая в магистратуре неязыковых направлений вуза, вносит большой вклад в профессиональное становление выпускника, будущего специалиста. Так, в соответствии со стандартами ФГОС ВО 3+ студент-магистрант ЮУрГУ, обучающийся на технических факультетах, должен владеть ОПК-3 – способностью акцентированно формулировать мысль в устной и письменной форме на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке. Для успешной реализации этих целей и предназначено вышеуказанное учебное пособие [2].

Структура данного учебного пособия:

Unit I BusinessEnglish.....	3
Unit II Engineering knowledge and skills.....	30
Unit III Science and scientist.....	39
Unit IV Technology.....	50
Unit V Engineering.....	56
Unit VI My research.....	68
Unit VII Grammar revision .....	87

В разделе I «BusinessEnglish» приведены образцы деловых писем и образцы резюме, на примере которых магистранты учатся правилам ведения деловой корреспонденции на английском языке и написанию резюме (что соответствует ФГОС ВО 3+).

Раздел II «Engineering knowledge and skills» содержит 5 текстов, объединенных одной общей темой, которая, на наш взгляд, является важной и интересной для будущих инженеров. Тематика текстов в этом разделе отражает качества инженера, его профессиональные умения, необходимые для решения технических задач, а также способности, которые обеспечивают успех профессиональной деятельности специалиста. На базе данных текстов магистранты учатся продуцировать монологическое высказывание по теме «Профессия инженера», что отвечает требованиям ФГОС ВО 3+ (умение продуцировать монологическое высказывание по заданной теме).

Раздел III «Science and scientist» представлен 8 текстами, объединенными общей тематикой, связанной с научной деятельностью магистрантов.

Text A «Science, its definition and history»

Text B «History of science»

Text C «Basic and applied research»

Text D «The 20th century revolution»

Text E «What is scientific discovery?»

Text F «Scientist»

Text G «Historical development and etymology of the term scientist»

Text H «Types of scientists».

Названия этих текстов говорят сами за себя и не могут не вызывать интерес у магистрантов, так как все тексты связаны с их научной деятельностью. Все тексты снабжены предтекстовыми, текстовыми и послетекстовыми упражнениями. Данное пособие построено таким образом, что все последующие тексты и упражнения опираются на предыдущие (соблюдение принципа «от простого к сложному»). В текстах даются определения таких понятий, как «science», «applied science», «basic research», «scientific discovery» and «scientist». Магистрантам предлагается дать собственное определение данным понятиям и привести обоснование своей точки зрения.

Так, например, раздел IV «Technology» содержит 6 текстов: Text A «Technology»; Text B «Definition and usage of the term technology», Text C «Science, engineering and technology», Text D «Effect of technology on our lives», Text E «Positive effects of technology on society, Text F «The negative effects of technology in our world». На базе данных текстов студенты учатся составлять аннотации и рефераты на английском языке, что соответствует ФГОС ВО, где сказано, что магистранты должны владеть правилами переработки информации (аннотация и реферат).

Раздел V «Engineering» включает тексты профессиональной направленности с учетом узкой специализации студентов, на которых магистранты учатся языку специальности, что соответствует критерию профессиональной направленности при отборе текстов. Этот раздел знакомит студентов с их будущей специальностью инженера-механика. Раздел состоит из трех частей, где будущие инженеры знакомятся с отраслями техники, в общем, и машиностроении в частности. Студентам вводятся такие термины, как: mechanical engineering, applied mechanics, branches of engineering, steam engine, machine-tool, internal combustion engine. В текстах дана информация из истории появления данных понятий и приводятся определения этих терминов разными авторами. Так студентам-магистрам предлагается дать собственное определение терминов «technology», «engineering», обосновав свой ответ.

Изучая дисциплину «Иностранный язык в профессиональной деятельности», магистранты технических направлений подготовки выступают с докладами перед аудиторией (навык публичной речи). Темы докладов:

1. Искусство ведения научной дискуссии.
2. Подводные камни академического письма.
3. Машиностроение как область науки и инженерного дела. Основные изобретения в области машиностроения.

В ходе изучения данной дисциплины магистранты технических направлений подготовки приобретают навыки владения письменной речью и пишут эссе по темам:

1. Как эффективно представить информацию.
2. Профессиональные качества, умения и компетенции современного инженера.

Магистранты технических направлений подготовки готовят и выступают с мультимедийными презентациями по темам:

1. Алгоритм информационного поиска.
2. Преимущества и недостатки информационного ресурса, которым я пользуюсь.
3. Роль инноваций в инженерном деле в эпоху цифровизации.

Магистранты выполняют проектное задание «Ведущие компании в области машиностроения и их инновационные разработки».

На базе текстов данного раздела магистранты обучаются правилам перевода специальных и научных текстов, что соответствует ФГОС ВО 3+, где сказано, что студенты-магистранты должны знать правила перевода специальных и научных текстов и владеть навыками поиска и критического осмысления информации, полученной из зарубежных источников, аргументированного изложения собственной точки зрения.

Данные задания по работе с текстами на занятиях по английскому языку магистрантов технических направлений подготовки позволяют обеспечить овладение умениями в соответствии со стандартами ФГОС ВО 3+ (ОПК-3 – способностью акцентированно формулировать мысль в устной и письменной форме на государственном языке РФ и иностранном языке).

В разделе VI «My research» дана лексика и языковые клише, которые помогут магистрантам продуцировать монологическое высказывание по профилю научной специальности/темы, аргументировано излагать свою позицию и подготовить презентацию в Power Point по теме своей научной работы. Согласно ФГОС ВО 3 + студенты-магистранты технических направлений подготовки должны уметь продуцировать монологическое высказывание по профилю научной деятельности и владеть основами публичной речи (сообщения и мультимедиа презентации).

В разделе VII «Grammar revision» представлен грамматический материал в виде таблиц и даны упражнения на его тренировку и закрепление. Необходимость включения указанного раздела в пособие вызвана тем, что не все студенты приходят в магистратуру сразу после окончания вуза и получения степени бакалавра. У некоторых есть перерыв в несколько лет, и требуется освежить в памяти знания грамматики.

В данном разделе дан следующий справочный материал в виде таблиц:

- 1) Список сокращений, встречающихся в технической литературе.
- 2) Таблица наиболее употребительных суффиксов с примерами.
- 3) Таблица употребительных префиксов.
- 4) Таблица наиболее употребительных союзов с примерами.
- 5) Таблица основных предлогов и примеры их употребления.

Данный справочный материал помогает магистрантам овладеть всеми видами чтения научной литературы в оригинале и извлекать полученную

информацию, что соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3+.

Для реализации поставленных целей и предназначено проанализированное учебное пособие [2].

Результатами использования данного пособия являются:

- ✓ реализация индивидуального подхода в обучении;
- ✓ повышение мотивации студентов-магистрантов при обучении иностранному языку;
- ✓ усиление обратной связи преподаватель-студент. Преподаватель выступает в роли наставника;
- ✓ повышение уровня успешности в процессе обучения иностранному языку.

Практика показала, что в процессе изучения английского языка при использовании данного учебного пособия для магистрантов технических направлений подготовки, студенты успешно усваивают современные сложные профессиональные термины и словосочетания и способны использовать их в устной и письменной речи. Использование этого учебного пособия качественно повышает возможность реализации всех принципов дидактики, при этом позволяя выполнить все требования образовательного ФГОСа по иностранному языку для магистрантов технических направлений подготовки при стандартном объеме учебной нагрузки 144 часа (из них практические занятия – 64 часа и СРС – 80 часов). Апробация пособия прошла успешно. Тщательно отобранный и структурированный учебный материал и комплекс заданий к текстам позволил студентам-магистрантам успешно сдать экзамен по английскому языку. Некоторые защищали свой диплом на английском языке. Ряд студентов писали аннотацию к своим научным статьям в рейтинговые журналы на английском языке. Несколько студентов успешно сдали вступительные экзамены по английскому языку и поступили в аспирантуру. По данному пособию работают все преподаватели кафедры иностранных языков, которые ведут занятия на технических факультетах Южно-Уральского Государственного Университета.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева, О. Ю. Текстовая образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка / О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова // Материалы третьей международной заочной научно-практической конференции. – Челябинск : ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», РАНХиГС, Челябинский филиал, 2015. – С. 21–27.

2. Полетаева, Н. А. Английский язык : учебное пособие для магистрантов технических направлений подготовки / Н. А. Полетаева, под ред. Е. Н. Ярославовой. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2015. –157 с.

3. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – Москва : Высшая школа, 2005 – 256 с.

4. Ярославова, Е. Н. Концепция непрерывного профессионально-ориентированного иноязычного образования как условие самореализации будущего специалиста высшей ква-



лификации: монография / Е. Н. Ярославова, М. Г. Федотова. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2010. – 316 с.

5. <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/200401>

*Рубан Д. А.*

## **НЕКОТОРЫЕ БАЗОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Аннотация. Обучение академическому письму на английском языке важно для обеспечения публикационной активности российских ученых. Базовыми проблемами при этом являются концентрация на отработке собственно навыков письма, избыточность изучения грамматики, влияние собственного публикационного опыта преподавателя, корректность подбора учебных текстов, переработка изначально русскоязычных научных текстов. Даются рекомендации по решению перечисленных проблем. Делается общий вывод о необходимости институализации обучения академическому письму, тщательного подбора педагогических кадров, а также сопряжения этого обучения с освоением принципов современной научной деятельности на международном уровне.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, коммуникация, международные журналы, научный стиль, публикационная активность

Публикационная активность ученых отражает интенсивность и качество реализуемых ими исследований. В России на государственном уровне поставлена задача повышения публикационной активности, решение которой важно как для улучшения позиционирования отечественной науки в мире, так и для стимулирования собственно исследовательской деятельности. При этом важно понимать, что опубликование результатов исследовательской работы в международных научных журналах означает ее высокое качество и, следовательно, конкурентоспособность российских специалистов и возможность передачи ими студентам действительно важных, современных знаний. Однако процесс опубликования имеет не только исследовательскую, но и языковую составляющую, т.к. предполагает эффективную коммуникацию имеющейся информации мировому научному сообществу на английском языке. В этой связи особую актуальность приобретает развитие у ученых навыков академического письма. Весьма полно соответствующие представления сформулированы в серии работ О.Л. Добрыниной [4. 5] и И.Б. Короткиной [7. 8. 9].

Изучение вопросов, связанных с академическим письмом, составляет самостоятельное направление исследований, которое активно развивается во всем мире. В качестве репрезентативных примеров можно привести недавние статьи таких специалистов как А. Добеле и Э. Вир [13], М. Козак и Дж. Хартли [14], Э. Персер и др. [15]. В России помимо двух отмеченных выше ученых самые разнообразные аспекты академического письма, способов его преподавания, а

также связи с английской филологией рассматривали в своих статьях С.В. Боголепова [1], Е.В. Вардашкина [2], Н.А. Гунина [3], В.В. Левченко [6], Е.В. Махоткина [10], Е.С. Островская и О.В. Вышегородцева [11], Э.С. Чуйкова [12]. Несмотря на широкий тематический спектр ранее опубликованных работ, целый ряд вопросов все еще требует изучения или уточнения. При этом большое значение имеет личный опыт отдельных исследователей. Иными словами, академическое письмо должно изучаться с позиции как профессиональных филологов, так и ученых, имеющих достаточный опыт опубликования статей в международных журналах. В настоящей работе автор делает попытку осветить некоторые базовые проблемы обучения академическому письму на английском языке с учетом своего опыта и как автора, и как рецензента и редактора англоязычных научных текстов, написанных специалистами из столь разных стран как Великобритания, Индия, Иран, Южная Корея, Эстония и т.д. В общей сложности предлагается рассмотреть 5 проблем, представляющихся наиболее принципиальными.

Первая проблема связана с выбором оптимального подхода к обучению академическому письму. Как правило, речь идет именно об отработке навыков коммуникации научной информации в письменной форме как таковой. Однако такой подход представляется в корне неверным. Даже при изначально достаточно хорошем уровне владения английским языком обучающийся невольно будет пытаться выразить научную информацию в том виде, как она существует в русском варианте, что даже при соблюдении всех языковых нюансов приведет к созданию текстов неприемлемого качества. Проблема состоит в фундаментальных стилистических отличиях русско- и англоязычных научных текстов. Решение этой проблемы должно быть тройным. Во-первых, обучение академическому письму должно проводиться через академическое чтение. Обучающемуся следует ознакомиться с как можно большим количеством статей в международных научных журналах и желательно детально проработать их. Помочь в этом может подписка российских университетов на электронные библиотеки издательств "Elsevier" (система "ScienceDirect") и "Springer" (именно эти издательства отличаются тематическим разнообразием периодических изданий, высоким качеством последних и удобными системами полнотекстового доступа). Могут использоваться и иные журналы, публикующие все или отдельные статьи в открытом доступе (особенно речь идет о журналах издательства "MDPI"). Во-вторых, необходим профессиональный разбор статей в отечественных, русскоязычных журналах с указанием на те стилистические особенности, которые присущи именно им и не должны быть транслированы англоговорящей аудитории. В-третьих, начальное обучение должно предполагать активное освоение профессиональной лексики, т.к. терминология и стандартные обороты, используемые в международной литературе, подчас принципиально отличаются от применяющихся в аналогичной ситуации в отечественных изданиях.

Вторая проблема – изучение грамматики. Подчас можно столкнуться с тем, что обучение академическому письму предполагает выполнение стандарт-

ных упражнений, используемых при обучении разговорному или деловому английскому с примерами на научную тематику. При этом избыточное внимание уделяется развитию навыков соблюдения грамматической точности. В этом случае возникает и еще одна коллизия, связанная с тем, что преподаватель по воле переходит от научного к научно-популярному стилю, который в большинстве случаев несовместим с академическим письмом. По поводу грамматической избыточности в обучении следует сказать следующее. Большинство авторов, рецензентов, редакторов международных научных журналов не являются родными носителями английского языка. В этой связи, во-первых, грамматические конструкции должны быть минимизированы для большей понятности специалистам с разным уровнем владения английским языком, на который накладываются разные схемы соотношения лексики и грамматики их родного и английского языка (например, иранские и бразильские ученые могут владеть английским языком весьма хорошо, но при этом «по-разному»). Во-вторых, использование сложных грамматических конструкций не должно снижать однозначности интерпретации научного текста. Языковая корректность является однозначно меньшим приоритетом, чем корректность научная. В этих целях, например, один из финских биологических журналов установил запрет для авторов на использование перфектных форм независимо от уместности их использования в тексте. В-третьих, в международной исследовательской практике сформировался свой особый вид научного английского с упрощенной грамматикой, который довольно заметно отличается от языкового стандарта. Более того, существуют некоторые отличия в научном английском между крупными отраслями знания – например, экономикой и геологией. Решение этой проблемы может быть связано с тем, что к преподаванию академического письма должны привлекаться только те специалисты, которые сами имеют достаточный опыт опубликования в ведущих международных журналах.

Третья проблема проистекает из второй и связана с тем, что собственный публикационный опыт преподавателей может, с одной стороны, препятствовать индивидуализации вырабатываемого научного стиля обучающихся, а, с другой, – не соответствовать научному профилю обучающихся (например, если последний по специальности социолог или химик, а преподаватель – филолог). Приобретенные в итоге навыки академического письма будут содержать явные дефекты, касающиеся лексики, грамматики и стиля в целом. Решить эту проблему можно путем привлечения к преподаванию наиболее успешных (в масштабе данного университета) представителей конкретной специальности. Однако число таких невелико даже в ведущих российских вузах, а занятость их в учебном и исследовательском процессе не позволит в полной мере использовать их опыт. Более того, такой ученый не всегда может правильно донести до обучающегося некоторые сведения, требующие сугубо филологического толкования. В этой связи, а также с учетом исключительной важности обучения академическому письму отечественных специалистов (особенно начинающих) предлагается «затратная» модель, связанная с одновременным участием в учебном процессе двух преподавателей – филолога и в той или иной мере научно

успешного представителя конкретной специальности. В силу сложности решаемой ими педагогической задачи важно учитывать каждому из них учебную нагрузку не только в полном объеме (как если бы курс читался одним преподавателем), но и со значительным повышающим коэффициентом для полноценной компенсации их трудозатрат.

Четвертая проблема – использование учебных текстов в качестве шаблонов для коммуникации собственных научных результатов. Представляется, что каких-либо специально написанных учебников по академическому письму быть не может в принципе (или же эти учебники могут выполнять лишь вспомогательную, справочную функцию). Во-первых, каждый исследователь должен выработать свой собственный стиль. Во-вторых, вновь следует отметить стилистические различия в научном английском между областями знаний. В-третьих, наука, а с ней и академическое письмо прогрессируют, меняются довольно быстро. Решить эту проблему можно при условии широкого доступа сотрудников университета к электронным или печатным версиям ведущих научных журналов (статьи из наиболее «свежих» номеров подходят в качестве шаблонов), что опять-таки поднимает вопрос об использовании упоминавшихся выше электронных библиотек. В этой связи следует обратить внимание еще на одно обстоятельство. Нередко при обучении академическому письму преподаватели склонны отдавать предпочтение статьям авторов, для которых английский является родным языком. Такой подход в корне неверен по двум причинам. Во-первых, для российского исследователя важно развитие навыков письма именно на научном английском, развивающимся под влиянием, прежде всего, специалистов из неанглоговорящих стран (Италия, Норвегия, Китай, Индия, Аргентина и т.п.). Во-вторых, уровень владения «стандартным» научным английским нередко выше именно у представителей таких стран. Более того, их статьи нередко повергаются профессиональной языковой «полировке». Напротив, ученые из Великобритании, США, Австралии и других англоговорящих стран (особенно начинающие специалисты) довольно часто демонстрируют довольно низкие навыки использования родного языка в научных целях. При «слепом» рецензировании (рецензент не знает имени и аффилиции авторов статьи) не так уж редко возникают комичные ситуации, когда рецензент предъявляет серьезные претензии к языковому качеству текста, который, как потом выясняется, был написан ученым из, скажем, Великобритании или Канады.

Наконец, пятая проблема заключается в том, что при обучении академическому письму на английском языке обучающийся должен быть полностью «оторван» от работы на русском, что в действительности обеспечивается далеко не всегда. Это связано с уже упоминавшимися выше фундаментальными различиями научного стиля в отечественных и международных журналах. В конечном счете, статья, написанная «коряво», но изначально по-английски, всегда «выигрывает» в стилистическом плане перед статьей, написанной на русском и потом переведенной на английский. Необходимо понимать, что низкое качество (особенно грамматические ошибки) текстов практически никогда не являются поводом для отказа в публикации со стороны редакции, если автор

представляет результаты действительно значимого исследования. Однако, чтобы понять эту значимость, результаты следует представить в стилистике, общепринятой в международных научных журналах, что невозможно при переводе с русского языка. Если у редакции есть претензии к качеству текстов, но при этом нет претензий к научной составляющей, то автору будет рекомендовано или попросить англоговорящего коллегу помочь с «полировкой» текста, или обратиться в одну из довольно многочисленных профессиональных служб, которые за умеренную плату обеспечивают придание научному тексту должного языкового качества. В ряде случаев рецензент или редактор идет навстречу автору и сам обеспечивает такую «полировку». В этой связи обучение академическому письму должно обязательно предполагать объяснение схем эффективной заочной коммуникации с редакторами и рецензентами, а также коллегами для обеспечения высокого качества научных текстов.

Как следует из всего вышесказанного, решение рассмотренных базовых проблем требует не только существенной институализации обучения академическому письму на английском языке в российских университетах, но также значительных усилий педагогических кадров и их тщательной селекции. При этом обучение должно быть в значительной мере сопряжено с освоением принципов международной научной деятельности в целом и совершенствованием умения выбирать исследовательскую тематику для успешного опубликования результатов в международных научных журналах. Все эти три компонента имеют принципиальное значение для подготовки успешных отечественных ученых и повышения конкурентоспособности российских университетов и науки в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Боголепова, С. В. Обучение академическому письму на английском языке: подходы и продукты / С. В. Боголепова // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 87–94.
2. Вардашкина, Е. В. Трудности в обучении английскому академическому письму студентов неязыковых вузов / Е. В. Вардашкина // Непрерывное педагогическое образование. – 2014. – № 11. – С. 14.
3. Гунина, Н. А. Обучение академическому письму на английском языке в неязыковом вузе / Н. А. Гунина // Глобальный научный потенциал. – 2017. – № 7. – С. 16–18.
4. Добрынина, О. Л. Грамматические ошибки в англоязычном академическом письме: причины появления и стратегии коррекции / О. Л. Добрынина // Высшее образование в России. – 2017. – № 8-9. – С. 100–107.
5. Добрынина, О. Л. Академическое письмо для научно-публикационных целей / О. Л. Добрынина // Непрерывное образование: XXI век. – 2019. – № 1. – С. 92–100.
6. Левченко, В. В. Теоретико-методические основы обучения академическому письму на английском языке научно-педагогических работников / В. В. Левченко // Вестник Самарского государственного университета. – 2015. – № 7. – С. 183–185.
7. Короткина, И. Б. О "дорожных картах", "рейтинговой лихорадке" и академическом письме / И. Б. Короткина // Высшее образование в России. – 2017. – № 1. – С. 15–24.
8. Короткина, И. Б. Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований / И. Б. Короткина // Высшее образование в России. – 2018. – № 10. – С. 64–74.
9. Короткина, И. Б. Английский язык для научно-публикационных целей как новое направление педагогических исследований / И. Б. Короткина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – № 4. – С. 115–130.

10. Махоткина, Е. В. К вопросу об обучении основам академического письма / Е. В. Махоткина // Культура. Наука. Образование. – 2018. – № 4. – С. 147–149.
11. Островская, Е. С., Вышегородцева, О. В. Academic writing: концепция и практика академического письма на английском языке / Е. С. Островская, О. В. Вышегородцева // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 104–113.
12. Чуйкова, Э. С. Отечественный и зарубежный опыт обучения академическому письму на английском языке / Э. С. Чуйкова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 4. – С. 156–161.
13. Dobele, A. R. My best writing space: understanding academics self-professed writing spaces / A. R. Dobele, E. Veer // Higher Education. – 2019. – V. 78. – P. 345–364.
14. Kozak, M. Academic science writing: An inconsiderate genre? / M. Kozak, J. Hartley // European Science Editing. – 2019. – V. 45. – P. 69–71.
15. Purser, E. Big ideas & sharp focus: Researching and developing students' academic writing across the disciplines / E. Purser, S. Dreyfus, P. Jones // Journal of English for Academic Purposes. – 2020. – V. 43. – P. 100807.

*Савельева Е. Б., Котова Е. Г.*

## **О ПОНЯТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИМЕНИТЕЛЬНО К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ)**

Аннотация. Использование новых педагогических технологий представляется одним из верных путей по созданию современного учебного процесса, самой актуальной из которых для начальной школы является ее игровая форма. Авторы статьи рассматривают данный вопрос, опираясь на мнения ведущих ученых в области педагогики, психологии и образования.

Ключевые слова: педагогическая технология, игровая деятельность, начальная школа, учитель

В связи с обновлениями в образовательной сфере школьным учителям предоставлено право самостоятельного выбора схем построения учебного процесса, право выбора УМК и иных средств обучения. В данной ситуации следует искать пути к двусторонней активизации участников педагогической деятельности, и, в первую очередь, самого педагога-предметника, который организует условия ее проведения.

В соответствии с рекомендациями ученых-методистов, специалистов-практиков, при выборе образовательной технологии важным является сохранение у обучающихся заинтересованности в учебном предмете, создание атмосферы познания и творчества.

В наши дни, рассматриваемая проблематика остается актуальной, потому что связана с вопросами активизации и эффективности процесса обучения иностранному языку, начиная с младшего этапа.

Многими специалистами в области образования были предприняты попытки терминологического определения и сути понятия «педагогической технологии», выделения ее структуры. В результате в научном мире сформировалось несколько дефиниций представленного понятия. По мнению ученых, термин «педагогическая технология» может быть рассмотрен в трех аспектах: научном, процессуальном и деятельностном. Каждой педагогической технологии должны быть присущи определенные признаки.

Следует считать также, что педагогической технологией является научно-обоснованный выбор характера воздействия на процесс обучения, который производится с целью максимального развития личности в качестве субъекта окружающей реальности. Педагогическая технология также выступает в качестве определенной проекции теорий и методик, учитываемых в образовательном процессе [1].

Кроме того, она формирует схему профессиональных умений самих учителей, направленных на организацию воздействия на воспитанника, одновременно предлагая способы осмысления современных технологий в рамках учебной деятельности.

В настоящее время возникающие новые педагогические технологии принимают в расчет множество факторов, которые влияют на процесс обучения, в связи с чем, меняется и роль педагога-предметника в предлагаемых условиях. В мировой образовательной среде учитель принимает на себя роль менеджера, который управляет активностью развития деятельности обучающихся. Данная ситуация предполагает необходимость владения им всем инструментарием методов обучения, соответственно роль педагогических технологических практик в достижении высокого качества образования возрастает.

В имеющейся научно-методической литературе выделяют наиболее востребованные современные технологии обучения, а именно:

- технология личностно-ориентированного обучения;
- игровые технологии;
- активные методы обучения;
- проблемное обучение и др.

Остановимся вкратце на одной из наиболее распространенных для уровня начальной школы – игровой технологии, применение которой реализуется через следующие функции:

- развлекательную;
- коммуникативную;
- функцию самореализации;
- игротерапевтическую;
- диагностическую;
- функцию коррекции;
- межнациональной коммуникации;
- социализации [3].

Игра используется в качестве метода обучения с давних времен. В современных образовательных учреждениях, которые стремятся активизировать интерактивный учебный процесс, игровая деятельность применяется:

- в качестве самостоятельной технологии при освоении понятий, тем и разделов учебного предмета;
- в качестве составных элементов (иногда весьма существенных) более обширной технологии;
- в виде урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- в качестве технологий внеклассной работы (коллективные творческие дела) [2].

Говоря о термине «игровые педагогические технологии» следует указать на довольно обширную группу методов и приемов организации процесса получения знаний и формирования многочисленных компетенций в виде разнообразных педагогических игр [4].

В отличие от традиционных игр, педагогическая игра имеет выделяющую ее среди других особенность – наличие четко поставленной цели обучения и соответствующий ей педагогический результат, который может быть определен, обоснован, и обладает учебно-познавательной спецификой.

Игровая форма урока в начальной школе организуется посредством приемов и ситуаций, выступающих в качестве средств побуждения, стимулирования обучающихся к учебной деятельности.

На начальной ступени обучения восприятие окружающего мира младшими школьниками отличается яркостью и непосредственностью, желанием узнавать новое, проблемное. В этой связи игровая технология может «примерить на себя» проблемный тип обучения. То есть учебная проблемная ситуация проживается участниками в игровом виде, по определенным игровым правилам (например, при исполнении ролевых игр – согласно логике исполняемой роли, при имитационно-моделирующих играх наравне с разыгрываемой позицией существуют «правила» имитируемой действительности) [6]. В игровой обстановке трансформируется и позиция учителя, который выполняет сразу несколько задач, и организатора, и помощника и соучастника общего учебно-познавательного и игрового действия.

Таким образом, ход игры и ее результаты проявляются в двух аспектах – в игровом и в учебно-когнитивном.

В методику преподавания иностранных языков для начальной школы включены игры, которые способствуют обогащению и закреплению у обучающихся бытового словаря, формированию числовых представлений, изучению цифрового счета, развивающие память, внимание, наблюдательность и т.д.

Игровая технология должна быть целостным образованием, охватывающим установленную часть учебного процесса, объединена общим содержанием, систематична и целенаправлена.

В игровую технологию включаются:



- игры и упражнения, которые формируют умение различать главные, специфические признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их;
- группы игр на обобщение предметов по определенным признакам;
- игры, при выполнении которых у младших школьников развивается умение отличать реальные явления от нереальных;
- группы игр, которые воспитывают самоконтроль, развивают скорость реакции на понимание слова, фонематический слух, смекалку и т.д. В данном случае игровой сюжет формируется в связи с основным содержанием обучения, способствует активации учебного процесса, освоению ряда учебных компонентов. Каждый учитель иностранного языка начальной школы должен самостоятельно и креативно заниматься составлением игровых технологий из отдельных игр и компонентов [5].

Резюмируя вышесказанное можно констатировать, что одной из самых интересных и эффективных педагогических технологий выступает ее игровая форма с присущим ей функциональным набором. Современное обучение в школе направлено на активизацию, инновацию и интенсификацию учебного процесса, при этом наличие новых педагогических решений, подходов, методик и их применение являются обязательным элементом успешного овладения лингвистическими компетенциями в рамках изучения иностранного языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогические технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Деркач, А. А. Педагогика: Педагогическая эвристика: искусство овладения иностранным языком / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. – Москва : Просвещение, 1991. – 224 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
4. Матюнин, Б. Г. Нетрадиционная педагогика / Б. Г. Матюнин. – Москва : Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.
5. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.
6. Смирнова, С. С. Педагогика : учебник для педагогических ВУЗов / С. А. Смирнова, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2000. – 512 с.

*Салимгиреева Е. А.*

### **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ**

Аннотация. В данной статье рассматривается обучение иностранных студентов по программе бакалавриата, а также студентов по обмену в УрГЭУ; описываются языковые проблемы обучения, перечисляются некоторые методы работы на уроках иностранного языка, приводятся пожелания иностранных студентов по улучшению качества обучения и по повышению привлекательности экономического образования в российском ВУЗе.

Ключевые слова: УрГЭУ, иностранные студенты, языковой барьер, проблемы, самостоятельная работа, русская культура.

Увеличение количества иностранных граждан, обучающихся в высших учебных заведениях, является одной из задач проекта «Экспорт образования» национального проекта «Образование». К 2024 году в России должны появиться более 5 международных аккредитованных программ в 60 вузах по всей стране.

Уже сегодня роль экспорта образования возрастает. По данным ВШЭ ежегодный доход от экспорта образовательных услуг Российской Федерацией составляет менее 1 млрд. долл. в год (для сравнения Австралия при таком же количестве студентов зарабатывает до 18 млрд. долл.), что означает широкий потенциал деятельности для преодоления отставания от стран-лидеров [1, 135].

Еще несколько лет назад иностранный студент в ВУЗе вызывал удивление, особенно если этот студент был с цветной кожей. Сегодня – студенты из Китая, африканских стран, Перу, Индии – обычное явление.

В 2019-2020 учебном году в Уральском Государственном Экономическом университете обучаются 1154 студента из 56 стран по программам бакалавриата на очном отделении, а также по обмену с зарубежными вузами. За последний год число иностранных студентов увеличилось в два раза. В 2018-2019 учебном году студентов насчитывалось 653 человека из 46 стран. А четыре года назад таких студентов было лишь 240.

Увеличение количества студентов говорит о привлекательности нашего высшего образования. Но иностранный студент в стенах вуза – огромная ответственность для профессорско-преподавательского состава. При общении с такими студентами преподавателям надо проявить все свое мастерство, использовать весь свой огромный опыт, а также знание основ межкультурной коммуникации для общения вживую с носителями другого языка, другого менталитета, другой культуры.

Под «межкультурной коммуникацией» понимается не только общение людей разных национальностей, а соответственно, и разных культур, но и людей разных профессиональных областей, представляющих свою культуру общения, свои правила и обычаи поведения [2, 143].

Иностранцев студентов, в первую очередь, привлекает стоимость обучения. По сравнению с европейскими вузами, экономическое образование в УрГЭУ стоит гораздо дешевле. Некоторых студентов привлекло на обучение то, что посольство оплачивает им до 30-40% стоимости обучения. А в УрГЭУ развиты тесные дружеские и деловые контакты с представителями посольств.

Кроме цены, многие иностранные студенты (из Китая, Камеруна, Экваториальной Гвинеи, Перу) отзываются об учебе в России, как о прекрасной возможности получить теоретические и практические знания в области экономики другой страны, что позволит им быть более конкурентоспособными на рынке труда.

Необходимо отметить также, что приезжая на учебу в другую, совершенно незнакомую страну, многие иностранные студенты сталкиваются с рядом проблем. Остановимся на некоторых из них.

Первая и основная проблема – это языковой барьер. Конечно, со временем обучающиеся начинают понимать русскую речь и привыкают говорить на неродном и достаточно сложном для изучения языке. Первые полгода студенты изучают русский язык, и только потом начинают обучение по выбранной специальности. Для более успешного и быстрого овладения русским языком иностранных студентов заселяют в общежитие с русскими студентами.

Языковая проблема проявляется и с другой стороны. Когда студенты планировали учебу в экономическом вузе в Екатеринбурге, им объявляли, что все профессора и преподаватели владеют английским языком на достаточно высоком уровне. Но на практике оказалось, что мало кто из профессорско-преподавательского состава кроме преподавателей иностранных языков свободно говорит на английском языке и может объяснить свой предмет иностранному студенту на английском языке. Конечно, эта проблема тоже решается: для преподавателей вуза на постоянной основе проводятся курсы иностранных языков, но для решения этой проблемы требуется не один год.

На занятиях по иностранному языку, имея в группе иностранного студента, для которого ни русский, ни английский язык не являются родным, преподавателю приходится проявить все свое мастерство и использовать весь свой опыт, чтобы и иностранный студент и российские студенты поняли и усвоили материал.

Для понимания английской речи иностранным студентом преподаватель использует в своей речи простые, короткие предложения. Темп речи – замедленный, с четким проговариванием всех слов. Очень облегчает понимание использование картинок, фотографий, иллюстраций.

Надо отметить, что, когда иностранный студент появляется в группе (часто это студенты по обмену, приезжающие на шесть месяцев), всегда есть адаптационный период, как для педагога, так и для иностранного студента, и для остальных студентов в группе. За это время студенты группы «привыкают» к акценту, с которым говорят иностранные студенты, а также происходит знакомство с родной страной иностранного студента (традициями, культурой, экономикой, финансами, пищевой отраслью – в зависимости от специализации группы). Студенты-иностранцы всегда с большим желанием рассказывают о своей стране, показывают фото, сравнивают реалии своей страны с Россией.

Характерной чертой для иностранных студентов является огромная доля самостоятельной работы, ведь за короткий срок студенту-иностранцу надо не просто изучить иностранный язык, а овладеть элементами профессионально-ориентированного иностранного языка по своей специальности. Студенты готовят выступления-презентации, учатся описывать графики, писать сочинения, делать сравнительный анализ разных экономических явлений. Иногда иностранные студенты пишут статьи на английском языке.

Следует отметить огромную мотивацию к изучению иностранных языков среди иностранных студентов, особенно студентов из Китая. Часто иностранные студенты выполняют гораздо больший объем заданий, чем некоторые российские студенты. Преподавателю в такой ситуации необходимо работать индивидуально с каждым иностранным студентом. Но эта работа очень интересна.

В качестве пожеланий, все иностранные студенты хотели бы лучше познакомиться с русскими традициями, русской культурой. Ведь они приехали в Россию впервые. И поэтому организованные походы в музеи и экскурсии – это отличный способ познакомиться с русской культурой, русскими традициями.

Таким образом, задача преподавателя – обращать внимание на все сложности, с которыми сталкиваются иностранные студенты, помогать им преодолевать их, а также учитывать их пожелания по улучшению качества образования. Увеличение количества иностранных студентов свидетельствует о том, что интерес к российскому экономическому образованию со стороны иностранных студентов есть, и он растет. И надо сделать все возможное, чтобы этот интерес сохранялся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зонова, М. В. Проблемы межкультурного общения преподавателя и иностранных студентов в ВУЗе / М.В. Зонова // Современные подходы к повышению качества сервиса в индустрии туризма и гостеприимства в условиях межкультурной коммуникации материалы IX Международной научно-практической конференции. – 2019. – С.135–137

2. Куркова, Ю. Н. Аккультурация как основа межкультурной коммуникации в современном деловом пространстве / Ю. Н. Куркова // Современные подходы к повышению качества сервиса в индустрии туризма и гостеприимства в условиях межкультурной коммуникации : материалы IX Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург : Уральский государственный экономический университет, 2019. – С. 143–146.

*Самарская Т. Б.*

### **ВЫЯВЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПРОБЕЛОВ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье обсуждается актуальность вопроса потребности современного общества в формировании духовной, нравственной, социально активной, патриотически ориентированной, толерантной личности, которая может быть напрямую связана с изучением иностранного языка путем его обращения к изучению повседневной жизни, обычаев, традиций и, прежде всего, языка другой нации.

Ключевые слова: формирование патриотического воспитания, занятия по иностранному языку, культурный и зарубежный менталитет.

В наше сложное время такая проблема, как потеря духовных ценностей, в

значительной мере усложнилась и актуализировалась. В условиях современного социально-экономического развития общества воспитание молодежи направлено на духовно-нравственное развитие личности, ее профессиональное определение и рост. Организация образовательного процесса в вузе является социально значимым и важным направлением общественного развития.

Иностранный язык как учебная дисциплина является мощным средством развития у молодого поколения патриотизма и гражданственности. Это может быть достигнуто как путем целенаправленного отбора содержания учебных материалов, так и путем систематического, осторожного сравнения явлений культурного и зарубежного менталитета.

Изучение чужой культуры посредством языка возможно только на хорошо сформированной национально-культурной базе родного языка. Любые знания, полученные на занятиях иностранного языка, будут восприниматься через призму знаний, сформированных в процессе овладения родной культурой [9, 21]. Из этого становится очевидным, что при изучении иностранного языка всегда есть место для взращивания любви, уважения и гордости за чью-то страну. Этого можно достичь как путем целенаправленного отбора содержания учебного материала, так и путем систематического и сдержанного сравнения явлений зарубежной и отечественной культуры.

В настоящее время одной из основных задач образовательных учреждений является комплексное и целевое обучение студентов. Важным элементом воспитательного процесса является формирование и развитие патриотических чувств у обучающихся. Без этого элемента нельзя говорить о развитии действительно гармонично развитой личности. Именно поэтому значение военно-патриотического воспитания детей и молодежи возрастает, поскольку оно значительно способствует подготовке сильных и умелых защитников Родины.

Военно-патриотическое воспитание тесно связано с воспитанием патриотизма и представляет собой образовательную технологию двойного назначения. Двойственность назначения проявляется в том, что военно-патриотическое воспитание предоставляет всем доступным для молодого гражданина приемам и средствам моральные и психологические качества, необходимые защитнику родины [7, 45]. К таким характеристикам относятся: сила характера, смелость, физическая выносливость и т.д. Кроме того, эти характеристики необходимы не только для защитника отечества, но и для любого гражданина.

В рамках духовно-нравственного воспитания следует понимать процесс содействия нравственному формированию личности, а также формированию у молодого поколения нравственных чувств.

Образование является основной педагогической категорией, так как содержит общечеловеческие ценности и универсальное значение [4, 18]. Развитие образования происходит вместе с развитием общества. В зависимости от стадии общественного развития, характеристики его функционирования и

социально-экономических процессов, цели образования, его содержание, методы и приемы воспитательной работы меняются.

Термин «воспитание» не распространяется на природные условия естественного происхождения. Это результат исторического развития, сознательной и рациональной деятельности общества и личности. Только благодаря эффективной организации образовательной деятельности мы можем добиться процветания страны, ее важности и создать здоровую нацию во всех аспектах [3, 58].

Образование на всех исторических этапах развития общества занимало приоритетное место в педагогике. Образование – это такое направление педагогической деятельности, влиянию которого подвергаются все представители человеческого рода. Это всеобъемлющий процесс, поскольку он начинается с рождения и проходит через весь жизненный период человека.

Образование способствует формированию основных личностных качеств. Только через образование человек может установить контакты и стать личностью.

Педагогическая наука направлена на упрощение учебного процесса путем создания условий для его безопасности и продуктивности. Процесс обучения неразрывно связан и взаимодействует с процессом обучения. Они не могут существовать и функционировать отдельно.

Образование оказывает влияние на формирование психологических аспектов личности, развивает ее физически и духовно [6, 123]. В то же время сам образовательный процесс находится под влиянием внешней среды и во многом зависит от текущей фазы развития общества, от направления государственной политики в сфере образования, от уровня экономического и культурного развития.

Педагогическая наука рассматривает образование как специально построенный процесс установления взаимоотношений между участниками образовательного процесса: учителями и учениками, направленный на адаптацию личности в обществе, принятие ею духовных ценностей, формирование нравственных ориентиров, идей, взглядов, социального опыта [5, 36].

Образовательная ценность воспитания проявляется в следующем:

1. Этот процесс направлен на формирование полноценной и разносторонней личности, наделенной гуманистическими качествами;
2. Помогает прививать социально приемлемые стандарты поведения и ассимилировать культурные ценности;
3. Положительно влияет на формирование проактивных черт личности;
4. Способствует освоению культурного наследия, научных знаний и гражданских стандартов;
5. Благоприятно влияет на раскрытие индивидуальных склонностей и природных талантов;
6. Помогает адаптироваться к социальной структуре и ее изменениям.

Таким образом, современное общество определяет образование как

процесс, ориентированный на полное и гармоничное развитие личности с учетом особенностей и индивидуальных потребностей учащихся [1, 23].

Учебный процесс основан на следующих образовательных идеях:

1. Приоритетное значение личности ученика и признание его высшей ценности. В процессе обучения создаются условия для самореализации, самоутверждения личности, обучения навыкам самостоятельности в различных сферах жизни.

2. Образование строится на основе концепции гуманизации, то есть личность должна развиваться путем формирования базовых гуманистических качеств, организации творческой деятельности.

3. Процесс воспитания направлен на формирование у ученика отношения к миру, обществу, природной среде, родине, государству, нравственным и культурным ценностям.

4. Фокус на личностном развитии в образовании.

5. Методология обучения основана на организации управления самопознанием и самообразованием студентов, управления коллективом учащихся.

6. Эффективность обучения зависит от организации выстраивания продуктивного диалога между учителем и учеником.

Образовательный процесс характеризуется направленностью. Организация этой деятельности основана на постановке целей и задач образовательной деятельности. Целью воспитания является развитие у личности социальных и культурных ценностей общества и развитие индивидуальных качеств личности студента, их самореализация [2, 277].

Высшим учебным заведениям в современном мире доверяют миссию центра культурного просвещения и народного образования, деятельность которого направлена на поддержание и развитие интеллектуальных, творческих и духовных профессиональных качеств граждан [8, 475]. Образовательный процесс в университете основывается на развитии традиций национальной культуры, внутренней культурной среды университета, которые оказывают благотворное влияние на развитие основных патриотических и моральных принципов, учебно-ценностная ориентация для студентов, а также преподавателей.

Таким образом, патриотическое воспитание – сложная и ответственная задача, стоящая перед педагогами. Каждый преподаватель должен предвидеть, как и с помощью каких методов и средств он может привить современному студенту чувство патриотизма, любви к стране, родителям, истории и национальным традициям независимо от дисциплины, которую он преподает.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Голотова, М. А. Реформы образования: пути и перспективы / М. А. Голотова, А. В. Дудченко // Закон и право. – 2017. – № 8. – С. 22–24.

2. Гуськов, Ю. В. Военно-патриотическое воспитание как фактор оптимизации отношений государства и гражданского общества / Ю. В. Гуськов. – Москва : МПСИ, 2017. – 311 с.

3. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации. В 2 частях. Ч. 2. – Москва : Просвещение, 2016. – 144 с.

4. Еремеева, А. А. Методы теории информации в исследовании языковой личности //

Сфера услуг: инновации и качество. – 2012. – № 10. – С. 18.

5. Лутовинов, В. И. В патриотизме молодежи – будущее России / В. И. Лутовинов. – Москва : Фонд Андрея Первозванного, 2013. – 208 с.

6. Мартиросьян, Е. Г. Национально-культурная семантика через призму языковых средств / Е. Г. Мартиросьян, А. А. Еремеева // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2016. – № 116. – С. 120–128.

7. Патриотизм – источник героизма, боевых и трудовых подвигов народа России. – Москва : Бослен, 2015. – 336 с.

8. Сигида, Д. А. Новая волна воспитания патриотизма в молодежной политике / Д. А. Сигида // Современное развитие России в условиях новой цифровой экономики : материалы II Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 476–478.

9. Творогов, О. В. Древнерусская литература и ее роль в патриотическом воспитании / О. В. Творогов. – Москва : Знание, 2016. – 32 с.

*Сергеева И. В.*

## **ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ВЫРАЖЕНИЯ И ИДИОМЫ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И МОНГОЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ**

Аннотация. В статье автор изучает фразеологические единицы с концептом «Человек» в английском, монгольском и русском языках и возможности их перевода. Также дается характеристика фразеологических единиц в языкознании и анализируются их наиболее существенные признаки.

Ключевые слова: фразеологические единицы, идиомы, эквивалент, аналог, перевод.

В 21 веке система образования призвана готовить человека нового времени, способного и готового постоянно развиваться и совершенствоваться. В современном мире в процессе обучения и образования существенно изменился социокультурный контекст изучения иностранных языков в России, возросли их образовательная и самообразовательная функции.

Владение иностранным языком, в данном случае английским, предполагает не только умение вести коммуникацию и делать переводы различных текстов. Немалую часть словарного запаса английского языка составляют устойчивые фразеологические сочетания и идиоматические выражения, которые подчас представляют определенную трудность для изучающих данный язык.

Знание фразеологических единиц языка непосредственно характеризует уровень владения иностранным языком говорящего. Использование английских идиом украшает речь, делает ее выразительнее и стройнее. Также устойчивые выражения позволяют придать яркую эмоциональную окраску процессу коммуникации в целом.

В нашей работе мы будем придерживаться точки зрения Дармаевой А.Д., которая рассматривает фразеологическую систему языка как «национально-самобытное явление», так как она всецело отражает национально-культурную



семантику народа, нации. Исходя из этой позиции фразеологический материал, как объект изучения, представляет собой важный культурологический источник. Так, важным в изучении фразеологизмов является не смысловая и формальная характеристика образующих его компонентов, а сам фразеологизм в целом, как единица языка, которая облачена в определённую форму, имеет свое собственное содержание и особенности употребления в речи.

Фразеология (греч. *phrasis* – «выражение», *logos* – «учение») – раздел языкознания, изучающий устойчивые выражения в языке. Такие сочетания принято называть фразеологическими единицами, или фразеологизмами, идиомами.

На основе вышесказанного мы приходим к выводу, что фразеологические единицы носят межуровневый характер, являясь, с одной стороны, лексемой как единица лексикологии, с другой стороны, словосочетанием (синтаксемой) как единица синтаксиса. Основные признаки фразеологических единиц близки как слову, так и словосочетанию. Рассмотрим их подробнее:

1. Семантическое единство. Фразеологические единства обладают внутренним смысловым единством вследствие деактуализации, десемантизации их компонентов.

Данное свойство семантики называется идиоматичностью. Термин «идиома» берет начало от греческого слова «*idioma*», которое означает «особенность, своеобразие». Как и слово, фразеологизм является единицей номинативной, называет предмет и явление действительности.

2. Воспроизводимость. Обладая семантической слитностью и являясь неделимыми с точки зрения своего значения, фразеологические единицы трактуются целостными, несвободными устойчивыми сочетаниями слов, которые воспроизводятся в речи без изменения своего структурного, грамматического и фонетического содержания. Они извлекаются из памяти как готовые единицы словаря, значение которых известно всем говорящим.

3. Лексико-грамматическая отнесенность (синтаксическая целостность). Наряду со словами, фразеологические единицы имеют определенную лексико-грамматическую обусловленность, грамматическое значение и в предложении выполняют определенные синтаксические функции, являясь членами предложения.

4. Раздельнооформленность. Данный признак обуславливает внешнюю самостоятельную грамматическую оформленность компонентов фразеологического выражения. Именно данный признак отличает фразеологическую единицу от слова, основным признаком которого является цельнооформленность.

Общепризнанно в качестве фразеологизма рассматривать устойчивое, неделимое и воспроизводимое без изменений выражение. Термин «идиома» берет свое начало из западных языков и трактуется как «оборот речи, употребляющийся как единое целое» [4].

Отметим также, что фразеологизмы, отражая все стороны жизни и деятельности человека, употребляются во всех сферах его функционирования. Так, фразеологизмы без ограничения могут употребляться в самых разных жанрах языка, от стилистически нейтральных до официально-делового стиля: сдержанно

слово (книжный стиль), как с гуся вода (разговорный стиль), фокус зрения (научный стиль), посол доброй воли (публицистический стиль), презумпция невиновности (официально-деловой стиль).

В нашей работе мы попытались проанализировать фразеологические единицы с компонентом «человек» в английском, русском и монгольском языках. Выбор данной семы обусловлен тем что, человек, его части тела, а также его быт, в первую очередь, являются одними из наиболее часто участвующих слов в образовании фразеологизмов.

В языкознании ряд ученых (Арсентьева Е., Влахов С., Флорин С.) по-разному классифицируют способы перевода фразеологических выражений на русский язык. Нам ближе точка зрения перевода таких сочетаний Арсентьевой Е.Ф.:

1. Фразеологические эквиваленты – аналогичные соответствия фразеологизмов, при которых все формы и значения компонентов совпадают в обоих языках. Для того, чтобы подобрать грамотный эквивалент, переводчик должен обладать высоким уровнем знания устойчивых словосочетаний и идиоматических выражений в исходном и переводимом языках.

2. Фразеологические аналоги – фразеологические соответствия, структура и значения которых достаточно совпадают, но компоненты и образы для выражения оттенков значений отличаются от исходных. Чаще всего это идиоматические выражения, которые звучат иначе, однако смысловая нагрузка их схожая. Зачастую стилистическая и эмоционально-экспрессивная окраска устойчивых сочетаний также может ослабляться или же, наоборот, усиливаться.

3. Безэквивалентные фразеологические единицы, которые не имеют точного соответствия в языках. В большинстве своем, такие идиоматические выражения отражают исторические и культурологические особенности народа. Они также связаны с традициями, обычаями, преданиями, сказаниями, определенными историческими и религиозными фактами.

В результате семантических и стилистических различий фразеологических выражений и их компонентов подобрать полнозначное слово-идентификатор в языке перевода становится трудновыполнимым, поэтому переводчик подбирает наиболее соответствующий способ перевода: фразеологический перевод, полный или неполный эквивалент, нефразеологический перевод.

Приведем ряд примеров с рассмотрением фразеологических единиц в исследуемых языках:

1. Cold shoulder – «холодные плечи». Нүд үзүүрлэх – «точить глаза». «*They have been giving the guy the cold shoulder since 3 days*».

Фразеологическим аналогом в русском языке будет служить идиома «холодный взгляд», «ледяной взгляд»: «*Они окинули парня холодным взглядом*».

2. Get off my back – «отстань от моей спины». Саад болхоо боль – «перестань мешать». «*Why don't you get off my back and stop telling me what to do?*»

В русском языке здесь находим фразеологический аналог «слезть с плеч»: «*Почему бы тебе не слезть с моих плеч и не перестать говорить мне, что делать?*»

3. Get something off your chest – «снять что-либо с груди». Сэтгэлээ нээх – «открыть душу». *«Thank you for being there for me, I really needed to get that off my chest».*

Здесь русский перевод полностью эквивалентен монгольскому варианту: *«Спасибо за то, что вы были рядом со мной, мне действительно нужно было открыть кому-то душу».*

4. Keep your chin up – «держите подбородок поднятым». Сэргэлэн бай – «будь смышленным, ловким, прозорливым». *«Sometimes the life is hard, but we have to keep our chins up and keep going».*

Русский аналог будет звучать как «держат нос выше»: *«Жизнь иногда бывает сложной, но мы должны держать нос выше и жить дальше».*

5. My lips are sealed – «мои губы запечатаны». Миний ам цоожтой – «мой рот на замке». *«She won't tell anyone; her lips are sealed».*

Эквивалентом в русском языке является «держат рот на замке»: *«Она никому не скажет; ее рот на замке».*

6. Over my dead body – «над моим мертвым телом». Намайг үхсэний дараа – «после того как я умру». *«It will happen over my dead body».*

В русском языке есть подходящий эквивалент как *«только через мой труп»*: *«Это произойдет только через мой труп».*

7. Tear one's hair out – «вырвать волосы». Тэвдэх – «беспокоиться; растеряться, лишиться хладнокровия». *«He is extremely worried, he is tearing his hair out».*

Здесь уместен такой же эквивалент, как и в английском «рвать на себе волосы», «не находить себе места»: *«Он очень переживает, не находит себе места, рвет на себе волосы».*

8. I'm all ears – «у меня все уши». Би сонсож байна – «я слушаю». *«You have something to tell me, I'm all ears».*

В русском языке нет подходящего фразеологического эквивалента или же аналога, поэтому предпочтительнее переводить безэквивалентно в нейтральном стиле как «внимательно»: *«У тебя есть что-то мне сказать, я слушаю тебя внимательно».*

9. That's music to my ears – «это музыка для моих ушей». Чихэнд чимэгтэй мэдээ – «новости, украшающие уши». *«We are very happy to hear this».*

Здесь перевод на русский полностью совпадает с английским, в таком случае мы используем эквивалент «музыка для моих ушей». Также возможно употребление аналога как «бальзам для моих ушей»: *«Мы очень рады это слышать. Это как музыка для наших ушей».*

10. From the Bottom of one's heart – «от всего сердца». Монгольский фразеологизм Зүрхнийхээ гүнээс полностью совпадает в переводе с английским «от дна сердца». *«We congratulate you from the bottom of our hearts».*

Лишь немногим отличается русский эквивалент «от всего сердца»: *«Мы поздравляем вас от всего сердца».*

В нашей работе мы рассмотрели фразеологическую систему английского языка и возможные эквиваленты перевода английских идиоматических выражений на другие языки, а именно на русский и монгольский языки.

На основе вышесказанного приходим к выводу, что фразеологические выражения и сочетания заполняют пробелы в системе лексики языка, так как она не может дать полноценно наименования для явлений и объектов окружающей действительности. В некоторых случаях название для предметов реальности – это не только процесс обозначения денотата, но и сам процесс познания. Здесь на помощь приходит не отдельное конкретное слово, а сочетание слов в виде тех или иных фразеологических единиц.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вапник, Н. А. Концепт «Трудовая деятельность человека» в лексико-фразеологической системе английского, немецкого и русского языков / Н. А. Вапник : дисс. ...канд.филол.наук: 10.02.20 / Н. А.. Вапник, – Москва, 2015. – 214 с.
2. Воробьева, И. В. Фразеологизмы в обучении иностранному языку / И. В. Воробьева, И. Е. Коростылева // Этнопедагогизация процесса обучения иностранному языку : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – С. 137–141.
3. Гризодубова, М. В. Сравнительный анализ пословиц и поговорок России и стран Европы (на примере Нидерландов и Германии) / М. В. Гризодубова // Юный учитель. – № 2. – 2019. – С. 1–4.
4. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка. – Москва : Высшая школа, 1996 – 381 с.

*Смирнова С. А., Ильин А. Е.*

#### ИДИОМЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования идиоматических выражений в английском языке, выделяются тематические группы английских идиом и описываются возможные ситуации их употребления. Авторы приводят довольно обширный список английских идиом и примеров их использования в различных контекстах, доказывают необходимость знания и правильного употребления идиом в речи для более точной и живой передачи мысли в определенных ситуациях и возможность через это в достаточной степени проникнуться английской культурой и овладеть английским языком на уровне «advanced».

Ключевые слова: английский язык, идиомы, культура и речь.

Идиома – это оборот речи, значение которого не определяется отдельными значениями входящих в него слов [2, 236]. Впервые термин «идиома» был введен английским лингвистом Л.П. Смитом.

Такое языковое явление легче понять тем, кто имеет больше знаний о мире и культуре, из которой происходит идиома. Многие такие выражения берут свое начало в метафорах, например, «bury the hatchet» (заклЮчить мир, примириться), «gnash one's teeth» (испытывать злость, сердиться) и «give someone a piece of one's mind» (высказывать недовольство). Некоторые из них имеют как

буквальное, так и идиоматическое значение, понять которое можно лишь по контексту. Например, «**pull someone's leg**» (подшучивать, дурачить кого-либо) «**kick the bucket**» (дать дуба, протянуть ноги) можно интерпретировать буквально или метафорически. Многие идиомы основаны на образах, например, «I'm so hungry I could **eat a horse**». Кроме того, большинство идиоматических выражений несут непроизвольное смысловое значение, которое показывает возможные варианты и ситуации их употребления. Определение происхождения и понимание образа, на котором основано то или иное выражение – это один из способов изучения и правильного употребления английских идиом.

Различные источники выделяют 15 и более тематических групп идиоматических выражений в английском языке, такие как мифология, спорт, животные, транспорт, путешествия, названия месяцев и дней, название стран, городов, улиц, национальностей, а также идиомы об успехах и неудачах, так называемые цветные идиомы, идиомы времени и др.

Вот часто употребляемые в повседневной жизни идиомы:

«**Play it by ear**» (действовать спонтанно, не придерживаясь плана).

We do not have a plan for tonight, we are just going to play it by ear.

We do not know what the weather is going to be like this weekend for the camping trip, so we might have to play it by ear.

«**To cost an arm and a leg**» (даться, стоять слишком дорого).

Taking a family of five on a trip to Fiji... It is going to cost an arm and a leg!

I love their new kitchen! But, it must have cost them an arm and a leg!

«**To get something off your chest**» (выговориться, рассказать обо всем, что накопилось за долгое время).

Thanks for listening to me complain about my boss! I just needed to get it off my chest!

I need to get something off my chest. I have been waiting to tell you about it for weeks!

«**To be all ears**» (внимательно слушать).

Give me just a minute to finish this, then I will be all ears.

I am sure, that you have an exact idea, so I am all ears!

«**To get cold feet**» (испытывать страх).

He was so nervous before his presentation, I thought he was going to get cold feet!

How did it go? Or did you get cold feet?

«**To go over someone's head**» (не понимать, о чем идет речь).

Sorry! That went straight over my head! Can you say it again?

В Британии одной из самых распространенных тем для разговора является погода, поэтому существует немалое количество связанных с погодой идиом. Например:

«**To rain cats and dogs**» (лить как из ведра, т.е. очень сильно).

Listen to that rain! It's raining cats and dogs!

I do not want to go for a walk now, as it is raining cats and dogs!

«**Reach for the moon**» (быть амбициозным, достигать сложной цели).

I always try to reach for the moon.

It is very important for his father that he will reach for the moon one day.

«**Once in a blue moon**» (очень редко).

I see him only once in a blue moon.

She sees her father only once in a blue moon, because of his business trips.

«**Have one's head in the clouds**» (витать в облаках).

He's not right for this role, he has his head in the clouds.

What happened? You've been in the clouds most of the day.

«**Come rain or shine**» (регулярно, вне зависимости от обстоятельств).

Every morning at 6 o'clock, come rain or shine, I do sport.

Every morning, come rain or shine, I drink two glasses of water.

В английском языке существует большое количество идиом, связанных с едой.

«**A piece of a cake**» (в значении легко, быстро сделать, не составить трудности).

I'm sure that I have passed the exam. It was a piece of cake!

«**To put all your eggs in one basket**» (рисковать всем, поставить все на карту).

He had to put all his eggs in one basket and sell his house to avoid the bankruptcy of his firm.

«**To spill the beans**» (проболтаться).

I'm so sorry! I've accidentally spilled the beans.

«**Can't have your cake and eat it too**» (выбирать что-то одно).

You always do impulsive buying and still want to save your money. You can't have your cake and eat it too.

«**To butter someone up**» (вести себя очень мило или дружелюбно с целью получить что-то от другого).

I know that Paul has a spare ticket to the concert. Perhaps if we butter him up, he might offer it to us!

She will have to butter his boss up if she wants to take extra vacation day.

He has to clean his room if he wants to butter his mother up and to borrow some money.

«**To eat someone out of house and home**» (разорить кого-то).

Almost every day you ask me to borrow money. Do you want to eat me out of house and home? [3].

Идиомы оживляют речь, поэтому носители языка часто их используют. Без знания и правильного использования идиом человек, изучающий английский язык, не может в достаточной степени проникнуться английской культурой и овладеть английским языком на уровне «fluent speaking». Ниже приведены часто употребляемые идиомы, которые могут помочь более точно и живо передать свою мысль в определенных ситуациях.

- To keep one's head – сохранять спокойствие.
- Be above or over one's head – быть слишком трудным для понимания.
- An egghead – интеллектual, очень (часто чересчур) умный человек.

- To split hairs – быть очень педантичным.
- To be scatterbrained – быть очень забывчивым.
- To have something on the brain – иметь определенную точку зрения, какие-то соображения по данному вопросу.
  - To pay through the nose – заплатить бешеную цену за что-то.
  - To see eye to eye with someone – найти взаимопонимание с кем-то.
  - Don't bat an eye – не показывать ни удивления, ни волнения.
  - To stick your neck out – сделать что-то рискованное или опасное.
  - To have a finger in every pie – участвовать во множестве различных проектов одновременно.
  - To have a green thumb – быть очень хорошим в садоводстве.
  - To be thick-skinned – быть нечувствительным к критике.
  - To be thin-skinned – быть сверхчувствительным.
  - To put one's foot in something – говорить или делать что-то, что расстраивает или раздражает кого-то другого [1, 97].

Идиоматические выражения являются неотъемлемой частью речи. Знание и использование идиом несомненно увеличивает словарный запас и делает речь более выразительной, эмоциональной и богатой.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дроздова, Т. Ю. Everyday English: учебное пособие для студентов гуманитарных вузов и старшеклассников школ и гимназий с углубленным изучением английского языка / Т. Ю. Дроздова, А. И. Берестова, М. А. Дунаевская. – СПб. : Антология, 2013. – 592 с.
2. Идиомы английского языка [Электронный ресурс] Режим доступа : <https://7esl.com/english-idioms/> (Дата обращения: 17.03.2020).
3. 20 английских идиом и их значение [Электронный ресурс] Режим доступа : <https://www.oxford-royale.com/articles/> (Дата обращения: 17.03.2020).

*Смирнова С. А., Ильин А. Е.*

### СТАРЕЙШИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается история высшей ступени образования Великобритании. На основе изучения научной литературы авторы раскрывают тему появления, становления и развития старейших английских университетов, в частности, Оксфорда и Кембриджа, рассматривают различия и сходства между ними, требования к абитуриентам высших учебных заведений Туманного Альбиона, структуру и особенности системы высшего образования Англии.

Ключевые слова: Великобритания, система образования, Оксфорд, Кембридж.

На сегодняшний день в Великобритании существует огромный выбор университетских программ, предоставляющих возможность любому студенту

найти тот предмет, который будет ему интересен. Положительной особенностью Великобритании несомненно является то, что в возрасте от пяти до шестнадцати лет образование является обязательным и бесплатным. По достижению 16 лет перед учеником встает выбор: продолжить учебу или же начать трудовую деятельность. Как правило, две трети учеников покидают школу и начинают работать, а приблизительно 30 процентов остаются в школе до 18 лет.

До XII века большинство людей были неграмотны. Навыки чтения и письма не считались важными или необходимыми. Монастыри были центрами образования, а священники и монахи были самыми образованными людьми. Но с развитием таких наук, как медицина и право, в Италии и Франции появились организации общего образования, называемые университетами. Такой университет в основном вел работу по четырем направлениям: теология (богословие), церковное право, медицина и искусство. Также изучались латинская грамматика, риторика, логика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка.

В середине XII века группа профессоров из Франции прибыла в Великобританию и основала школы в городе Оксфорд. Это было начало первого английского университета. Второй университет был образован в Кембридже. К концу XIII века вокруг университетов появились колледжи, где изучались и другие предметы.

Получить образование в те времена было довольно трудно. Книгопечатание еще не было изобретено, и все книги были написаны от руки. Это одна из причин, почему книги были редкими и дорогими. Только самые богатые люди могли приобрести их. Если у человека было 20 или 30 книг, то считалось, что он владеет уже большой библиотекой. Кроме этого, существовали специальные правила обращения с книгами. Нельзя было касаться книг грязными руками или класть их на стол во время еды. Почти в каждом монастыре можно было найти одного или двух монахов, которые каждый день часами переписывали книги.

На данный момент в Великобритании существует 46 университетов. Старейшие и самые известные из них находятся в Оксфорде, Кембридже, Лондоне, Лидсе, Манчестере, Ливерпуле, Эдинбурге, Саутгемптоне, Кардиффе, Бристоле и Бирмингеме.

Для того, чтобы поступить в университет, необходимо иметь хорошие результаты, а также успешно пройти собеседование. Английские университеты в значительной мере отличаются друг от друга датой основания, размером, историей, традициями, общей организацией, методами обучения и образом жизни студентов. Степень бакалавра искусств или естественных наук студенты получают после трех лет обучения. Однако некоторые направления, например, лингвистика или медицина, предусматривают обучение на один или два года дольше. Степени вручаются на публичных церемониях вручения ученых степеней. Позже обучающийся может получить степень магистра, а затем степень доктора.

Одним из старейших университетов является Оксфорд, обучение в котором открывает огромные перспективы перед выпускниками. Многие становятся



лауреатами Нобелевской и Пулитцеровской премий, получают мировое признание в литературе, физике и т.д. Точная дата основания данного университета неизвестна, однако документы подтверждают, что преподавание в Оксфорде велось уже в 1096 году [1].

В XIII-XIV вв. университету удалось занять особое положение. Была снижена плата за проживание в кампусе. Сотрудники и обучающиеся получили защиту от городской власти. Именно в это время появился руководитель учебного заведения, расширилась система колледжей. В XIV в. университет стал крупным научным и образовательным центром Великобритании. В 1878 году были введены академические аудитории для женщин. Однако права женщин были признаны лишь в 1974 году. В XX в. появились курсы, относящиеся к прикладным, естественным и медицинским наукам [2, 310].

Кембриджский университет – это второй из семи старейших университетов Великобритании после Оксфорда. Кембриджский университет занимает одно из лидирующих мест в авторитетных международных рейтингах, таких как QS. Студенты из более чем 140 стран обучаются в данном университете.

Университет был основан в начале XIII в. и здесь до сих пор существует множество средневековых традиций и обычаев, которые чтят и строго соблюдают студенты и преподаватели.

До XIX века в университете обучались лишь мужчины. Однако в конце 1860-х годов получили право на образование и женщины. Для этого были созданы специальные колледжи: Гертон (1869); Ньювнхэм (1872); Хьюз Холл (1885); Нью Холл (1954); Колледж имени Люси Каведиш (1965). Экзамены у женщин впервые были приняты в 1882 г. [3].

На данный момент на территории университета располагается больше 100 библиотек, 8 крупных музеев с полярным, зоологическим и ботаническим садом. Как и в любом европейском учебном заведении, в этом находятся клубы по интересам. Каждый студент может записаться в одно или несколько сообществ, чтобы изучать археологию, старинные манускрипты, танцы или игру в крокет. Настоящая гордость Кембриджа, помимо научных открытий и нобелевских премий – это спортивные достижения: вот уже пару сотен лет студенты участвуют в соревнованиях по шахматам, теннису, футболу и др.

Среди самых знаменитых выпускников Кембриджа был Исаак Ньютон и Чарльз Дарвин. Также этот университет окончили пятнадцать видных премьер-министров Англии, 30 глав государств и 9 королей Англии и других стран [3].

На сегодняшний день образовательные программы обоих университетов характеризуются тем, что охватывают широкую предметную область в первый год обучения, а затем студентам предоставляется выбор в дальнейших изучаемых предметах. Все курсы состоят из частей, длительность которых один или два года.

Студенты бакалавриата в среднем проводят около 46 часов в неделю за учебой. При этом в образовательную программу включены семинары, лекции, практические занятия, самостоятельная работа, а также индивидуальные консультации. Такие занятия обычно проходят один или два раза в неделю. Подго-

товка к ним осуществляется заранее, например, студент может написать эссе или же выполнить математические задания. Все это позже будет обсуждаться на занятии. По мнению многих специалистов, такой вид учебной деятельности развивает ряд положительных качеств как независимость, критическое мышление, аналитические способности, а также навыки устного и письменного общения.

Некоторые курсы включают в себя помимо всего также профильные научно-исследовательские поездки, а также языковые курсы. В конце каждой части курса студенты сдают от четырех до восьми письменных экзаменов. Каждая часть имеет собственную итоговую оценку. Кроме этого, дополнительно может оцениваться практическая работа, исследовательский проект или выпускная работа.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Барбарига, А. А. Британские университеты / А. А. Барбарига, Н. В. Федорова. – Москва : Высшая школа, 1979. – 127 с.
2. Голицынский, Ю. Б. Великобритания: пособие по страноведению / Ю. Б. Голицынский – СПб. : КАРО, 2014. – 480 с.
3. Вокруг света [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://vokrugsveta.com/index.php/> (Дата обращения: 18.03.2020).

*Тенякова Е. А.*

### **ВНЕАУДИТОРНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Аннотация. Статья посвящена внеаудиторному чтению как форме активной самостоятельной работы студентов. В статье рассматриваются некоторые приемы и методы работы по внеаудиторному чтению на иностранном языке. Подчеркивается, что самостоятельное внеаудиторное чтение литературы на иностранном языке обеспечивает регулярную практику речи, способствует повышению коммуникативной компетентности студентов.

Ключевые слова: внеаудиторное чтение, иностранный язык, коммуникативная компетенция, самостоятельная работа.

В последнее время в системе высшего образования весь учебный процесс ориентирован на активную самостоятельную работу студентов, их непрерывную познавательную деятельность. Задача повышения эффективности самостоятельной работы студентов (СРС) важна для всех дисциплин. Для дисциплины «Иностранный язык» она стала особенно актуальна в современных условиях, когда количество аудиторных часов резко сократилось (аудиторные занятия по иностранному языку проводятся один раз в неделю или один раз в две недели).

Общеизвестно, что эффективное владение иностранным языком требует непрерывной работы. Самостоятельное внеаудиторное чтение литературы на иностранном языке обеспечивает регулярную практику речи, повышает коммуникативную компетентность студентов. Чтение иноязычных текстов способствует совершенствованию навыков говорения, так как автономная работа над текстом позволяет систематически находиться в языковой атмосфере, поскольку внутренняя речь при чтении является формой общения на изучаемом языке. При отсутствии реальных коммуникативных ситуаций текст является, с одной стороны, стимулом для обсуждения разных проблем, с другой стороны, предоставляет языковой материал для оформления собственного высказывания.

Эффективность работы по внеаудиторному чтению зависит от правильного подбора иноязычной литературы. Для повышения мотивации к чтению важно подбирать содержательные тексты, представляющие интерес для студентов, способные побудить их к обсуждению затронутых проблем, высказаться на волнующие темы, выразить личное мнение о персонажах и описываемых событиях.

В работе по внеаудиторному чтению мы используем как произведения классиков английской литературы, так и работы современных английских и американских писателей [2], [3]. К каждому рассказу или отрывку из произведения прилагаются новые слова и выражения, подлежащие усвоению и запоминанию, а также сложные слова и обороты, с транскрипцией и пояснениями. С целью усвоения новых слов и выражений студенты в обязательном порядке выполняют лексические упражнения, способствующие прочному запоминанию лексики. Например, такие задания, как: заполнить пропуски в предложениях, перефразировать высказывания, используя предложения из текста, найти эквиваленты предложенных в упражнении слов и выражений в тексте, подобрать синонимы, антонимы, найти в тексте ситуации, в которых встречаются предложенные слова и др. Студенты заранее получают все задания и выполняют их дома самостоятельно. На занятии преподаватель проверяет усвоение новой лексики обучающимися. Контроль может осуществляться по-разному, например, в виде диктанта-перевода с русского на иностранный или заполнения пробелов в тексте подходящими по смыслу словами, исправления орфографических ошибок в словах, восстановления слов и выражений с перепутанным порядком букв и др. Можно организовать работу в парах или в малых группах: студенты самостоятельно проверяют друг друга, насколько хорошо они усвоили и запомнили новые слова. Такая работа очень важна, так как существенно обогащает словарный запас студентов, приучает их к целенаправленной и систематической работе по усвоению иноязычной лексики.

Недостаточно просто иметь большой словарный запас, необходимо уметь употреблять слова в речи. Поэтому большое внимание при работе с домашним чтением уделяется говорению. Студенты включаются в активное говорение уже на этапе проверки понимания прочитанного, они отвечают на вопросы по содержанию текста, сами задают вопросы другим студентам, соглашаются или

опровергают утверждения, высказанные преподавателем или другими участниками обсуждения.

Мы не ограничиваемся просто проверкой понимания прочитанного. При анализе текста по внеаудиторному чтению всегда затрагиваем такие существенные вопросы как:

1. Герои (characters). Выделяются главные и второстепенные герои, описываются их внешность, черты характера, особенности поведения. В ходе обсуждения обучающиеся могут цитировать слова автора при описании героев, разыгрывать небольшие сценки из произведения. Важно, чтобы студенты могли высказать свое отношение к персонажам и их поступкам. Для того, чтобы успешно выражать мысли на иностранном языке, студенты должны владеть лексикой по темам «Внешность» и «Характер».
2. Фон, окружение, настроение (background, setting, mood). Затрагиваются такие вопросы: где и когда происходят описываемые в тексте события, какова общая атмосфера и тон произведения, является ли рассказ юмористическим, трагическим, ироническим и т.д.
3. Точка зрения (point of view). Обсуждается, от чьего лица ведется повествование, от первого или от третьего лица, кто рассказчик. Иногда, в качестве творческого задания можно предложить студентам пересказать текст или высказаться по определенным вопросам с позиций разных героев рассказа.
4. Основная идея (the main idea, theme, message). Очень важный вопрос. Студенты могут высказывать разные мнения по данному вопросу, дискутировать, доказывать. Однозначных ответов быть не может, приветствуются разные точки зрения, если студенты могут их аргументировать и подкрепить доказательствами из текста.
5. Язык и стиль (language and style). Обращаем внимание студентов на то, какие языковые средства использованы автором в тексте (лексические, синтаксические, морфологические), какие стилистические приемы встречаются для создания образности и выразительности.
6. Критические суждения (critical judgements). Узнаем у студентов, понравилось ли им анализируемое литературное произведение, что особенно понравилось, есть ли слабые моменты, что не понравилось. Студенты не должны бояться высказывать и критические суждения, уметь отличать высоко художественные работы от посредственных.

Только после детального обсуждения литературного произведения мы переходим к следующему этапу работы над текстом – репродуктивному (разного рода пересказы, инсценировки). Предварительно студенты знакомятся с алгоритмом пересказа текстов, с выражениями, вводными словами, которые могут быть использованы при изложении содержания текста и высказывании своих суждений. При хорошей подготовленности группы переходим к креативному этапу, который может включать написание сочинений, аналитических статей, составление сценария по мини-спектаклю и его инсценировка и т.д.

В настоящее время большое число литературных произведений можно прослушать на иностранном языке в аудиозаписи. Такие аудиокниги можно с большим успехом использовать для совершенствования навыков аудирования и развития фонематического слуха. При прослушивании аудиозаписи (это могут быть отрывки из произведения) можно предложить студентам следующие упражнения: при прослушивании заполнить пробелы в тексте, восстановить правильный порядок слов, расслышать и записать конец предложения и т. д.

По многим известным художественным произведениям поставлены фильмы. На сегодняшний день благодаря доступу в интернет есть возможность посмотреть практически любой фильм на иностранном языке, сравнить его с книгой. После детального обсуждения и анализа текста фильм будет понятен даже слабым студентам. Такая работа повышает мотивацию к обучению иностранному языку, погружает студентов в иноязычную языковую среду [1, 102].

Работа по внеаудиторному чтению позволяет реализовывать воспитательные задачи. Произведения, затрагивающие актуальные проблемы современности, заставляют читателей серьезно задуматься над поступками героев, сделать соответствующие выводы.

Самостоятельная работа студентов по внеаудиторному чтению должна быть системной и постоянной, только тогда она даст наибольший эффект и будет способствовать овладению иностранным языком.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кордон, Т. А. Фильмы на иностранном языке как эффективный способ обучения разговорной речи / Т. А. Кордон // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе : сб. науч. трудов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 101–105.
2. Тенякова, Е. А. Рассказы английских и американских писателей для внеаудиторного чтения : учебное пособие / Е. А. Тенякова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – 86 с.
3. Тенякова, Е. А. Тексты и упражнения на английском языке по патриотическому и поликультурному воспитанию студентов-бакалавров : учебное пособие / Е. А. Тенякова, И. В. Афанасьева, И. В. Воробьева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – 82 с.

*Тенякова Е. А., Дубинина В. А.*

### **ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ ГРАЖДАНИНА И ПАТРИОТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье описываются формы и методы воспитательной работы по формированию устойчивых гражданско-патриотических взглядов и убеждений студенческой молодежи средствами иностранного языка. Авторы подчеркивают важность такой работы в условиях сложного периода обострения межнациональных конфликтов, деформации нравственных ценностей.

Ключевые слова: воспитание, гражданско-патриотические взгляды и убеждения, иностранный язык.

В преддверии 75-летия Победы нашей страны над фашистской Германией в Великой Отечественной войне очень важно проводить со студенческой молодежью воспитательную работу, направленную на формирование устойчивых гражданско-патриотических взглядов и убеждений. По словам президента РФ В. Путина, «патриотизм – прочный фундамент будущего России» [3]. Сегодня, когда все чаще встречаются попытки принизить роль нашей Родины в разгроме фашизма, следует защищать историческую правду, рассказывать студенческой молодежи о событиях Великой Отечественной войны и ее героях.

С этой целью на кафедре иностранных языков стартовал проект «Гражданско-патриотическое и этнокультурное воспитание студенческой молодежи средствами иностранного языка (к 75-летию Победы в Великой Отечественной войне)». Формированию гражданско-патриотических взглядов и убеждений, этнокультурной компетенции, постижению культурных ценностей народа в разных сферах деятельности, созданию социокультурного контекста личности должна способствовать внеаудиторная работа, как организационно-структурная, так и неструктурная. Формирование поликультурной толерантной личности является одной из ключевых задач и целей воспитания в многоконфессиональном, мультиэтническом, многоязычном государстве [1, 12]. Проект рассчитан на 2 года, в течение которых предусматриваются воспитательные мероприятия по календарному плану, а также работа студентов в кружках. Предусматривается работа в следующих кружках: «Аннотирование и реферирование текстов на английском языке военно-патриотического содержания»; «Эрих Мария Ремарк – выдающийся немецкий писатель-антифашист и его роман «Drei Kameraden», «Английский язык и культура межнационального общения». Особенностью проекта является то, что воспитательные задачи реализуются средствами иностранного языка. Иностранный язык, как ни одна другая дисциплина, способен воспитать у молодежи гражданско-патриотические чувства, уважение к людям других национальностей, сочетающееся с чувством национального достоинства.

Проект предусматривает проведение таких воспитательных мероприятий как, например: беседы-презентации «Международный день мира», «Преподаватели ЧГПУ им И.Я. Яковлева – участники Великой Отечественной войны», «Наши дедушки и бабушки», читательские конференции «Книги о героях Великой Отечественной войны», «Творчество выдающегося немецкого писателя-антифашиста Э.М. Ремарка», круглые столы «Международный день толерантности», музыкальные вечера «Рождественские песни народов мира», выпуск бюллетеня, посвященного 75-летию со дня Великой Победы, викторины и тесты.

По программе у всех студентов неязыковых специальностей проводится внеаудиторное чтение. Работа по внеаудиторному чтению позволяет успешно реализовывать воспитательные задачи. Так, коллективом авторов кафедры иностранных языков с целью формирования устойчивых гражданско-патриотических взглядов и убеждений у студенческой молодежи было разработано и успешно применяется на практике учебное пособие «Тексты и упражне-

ния на английском языке по патриотическому и поликультурному воспитанию студентов-бакалавров» [2]. Пособие было подготовлено при поддержке внутривузовского научного гранта «Воспитание поликультурной и патриотической личности студентов-бакалавров средствами иностранного языка». Первая часть сборника посвящена героям и событиям Великой Отечественной войны, а во второй части – рассказы, затрагивающие проблемы межнациональных отношений. Задания к текстам подобраны таким образом, чтобы читатели серьезно задумались над поступками героев, дискутировали, выражали свое мнение, делали соответствующие выводы. Чтение текстов о героическом прошлом нашей Родины вызывает у студентов чувство гордости за свой народ, способствует формированию гражданско-патриотических взглядов и убеждений.

В вузе ежегодно проводятся студенческие научно-практические конференции. В связи со знаменательной датой в этом году были организованы секции, посвященные героическим событиям военных лет. Так студенты факультета дошкольной и коррекционной педагогики работали в секции, посвященной вкладу стран изучаемого языка в победу над фашизмом. Студенты анализировали антивоенные и антифашистские литературные произведения английских и американских писателей и поэтов: поэзию Одена Хью, Рэндалла Джаррелла, Сиднея Кейса, романы Джозефа Хеллера, Курта Воннегута, Джерома Селинджера, Ирвина Шоу, Томаса Кенилли и др. Литература и искусство выступают хранителями поколений. Никогда связь искусства и литературы с жизнью народа, сила воздействия писательского слова не проявлялись так впечатляюще, как в годы войны. Представляется очевидным, что такая работа очень важна и актуальна, в условиях, когда мир балансирует на грани войны и мира, когда во многих странах (Иран, Сирия и т.д.) продолжаются военные действия. Как написала студентка Тетерева Варвара в своем докладе об антивоенном романе Джозефа Хеллера «Уловка-22» «такого рода произведения демонстрируют всю бессмысленность и разрушительность боевых действий на личность человека в целом, война сама по себе отвратительна и цель романа – показать негативность, разрушительность войны на психику человека... читая роман, испытываешь неподдельное чувство негативизма, отвращения к войне».

Таким образом, формирование устойчивых гражданско-патриотических взглядов и убеждений является важной составной частью воспитательной работы со студенческой молодежью. Дисциплина «Иностранный язык» при правильно поставленной работе и обеспечении психолого-педагогических условий может внести большой вклад в духовно-нравственное воспитание студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева, И. В. О развитии поликультурной толерантной личности студента-заочника при обучении иностранному языку / И. В. Воробьева // Воспитание поликультурной и патриотической личности средствами иностранного языка : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 12–18.
2. Тенякова, Е. А. Тексты и упражнения на английском языке по патриотическому и поликультурному воспитанию студентов-бакалавров : учебное пособие / Е. А. Тенякова, И. В. Афанасьева, И. В. Воробьева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – 83 с.

*Тенякова Е. А., Тетеревова В. А.*

## **ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ ПОЗДРАВЛЕНИЙ И ПОЖЕЛАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. Статья посвящена обучению студентов культуре поздравлений и пожеланий на занятиях по иностранному языку. Подчеркивается важность учета специфики национального этикета поздравлений для успешного общения с представителями иноязычной культуры.

Ключевые слова: поздравления, пожелания, культура общения, этикет, иностранный язык.

Современная модель обучения иностранному языку в учебных заведениях различного уровня ориентирована на культурологический контекст. Иностранный язык преподается в единстве с культурой страны изучаемого языка [2, 155]. Праздники и связанные с ними традиции и обычаи являются неотъемлемой частью любой культуры. Среди них есть универсальные международные, которые празднуются во всем мире, и специфические национальные, отмечаемые только в определенной культуре. Именно национальные праздники, отличающиеся от других, привлекают внимание туристов, которые иногда специально приезжают в другие страны во время проведения празднований. Но и универсальные праздники имеют свои специфические особенности у разных народов [1, 56].

Знакомство с традициями проведения праздников не является основной целью обучения, но, тем не менее, представляется достаточно важным, так как помогает лучше понять национальный характер и менталитет народа. В связи с этим в дни проведения значимых праздников в странах изучаемого языка мы стараемся часть времени на занятии отвести их обсуждению.

В настоящее время в связи с появлением интернета в нашей жизни найти информацию о праздниках в разных странах мира не составляет большого труда. В этом плане хорошо зарекомендовал себя сайт [www.esl.holidaylesson.com](http://www.esl.holidaylesson.com). Здесь предлагаются тексты на английском языке по очень многим праздникам. Тексты распределены по месяцам и составлены на целый год, что очень удобно. Каждый текст снабжен аудиозаписью и разнообразными упражнениями. Предлагаются упражнения на совершенствование навыков аудирования, лексические, орфографические упражнения, на развитие умений говорения. При чтении таких текстов студенты, работая над овладением иностранным языком, одновременно знакомятся с иноязычной культурой.

Прочувствовать атмосферу праздника, погрузиться в языковую среду помогут учебные и документальные видеofilмы, которых сейчас тоже много в



интернете. Важно правильно подобрать и организовать работу с ними. Можно, например, рекомендовать видеофильм из серии *Window on Britain, Festivals*. Формат курса позволяет даже слабым студентам при невысоком уровне владения языком сочетать полезную информацию с живым разговорным английским языком. К видеоурокам предлагаются упражнения и методические рекомендации по работе с ними.

В праздники у всех народов принято поздравлять друг друга, желать что-нибудь хорошее, доброе. В каждой культуре существует свой этикет поздравлений; есть фразы, подходящие для любого случая, и более специфичные пожелания, адресованные конкретным людям и по конкретному поводу.

Сегодня стало нормой иметь личные или деловые контакты за рубежом. Многие люди, когда наступают праздники или случается какое-либо значимое событие, теряются, не знают, как правильно оформить поздравление. Культура поздравлений и пожеланий является неотъемлемой частью культуры общения. Поэтому следует целенаправленно обучать студентов правильному оформлению поздравительных текстов как письменных, так и устных. Говорят, языковую ошибку носители языка могут с легкостью простить, а культурную – вряд ли.

«Поздравительный» язык имеет свои особенности. Существуют стандартные поздравительные фразы-клише, используемые в конкретных ситуациях, являющиеся образцами прецедентного текста. Поздравительные фразы следует подбирать в зависимости от официальности стиля общения. В английском речевом этикете типичными общепринятыми поздравительными оборотами, являются:

*Congratulations!*

*My congratulations to you on (upon)...*

Официальность, стилистическая повышенность свойственна следующим оборотам:

*Allow me to congratulate you on/upon...*

*Please accept my congratulations on (upon)...*

Необходимо обратить внимание студентов, что в отношении поводов для поздравлений культура общения в Англии имеет значительные отличия от русской. Английский речевой этикет предусматривает поздравления в строгом смысле этого слова, по случаю, например, дня рождения или бракосочетания, победы в состязаниях и другим сугубо личным или семейным поводам. В Великобритании не принято поздравлять с официальными праздниками. Жители этой страны обмениваются поздравлениями и пожеланиями обычно только на новый год (*Happy New Year!*) и Рождество (*Merry Christmas!*).

Поздравление с праздником, с днем рождения или каким-нибудь важным событием или достижением желательно сопровождать пожеланиями. Пожелания всего доброго являются не только проявлением заботы к человеку, но также способом поддержать хорошие дружеские или деловые отношения, завести новые знакомства. Мы обычно предлагаем нашим студентам целые списки, которые они должны изучить и при составлении пожеланий выбирать наиболее по-

нравившиеся. Например, в список пожеланий ко дню рождения включаем: *to be healthy, to be happy, to have a lot of money, to find a true love, to smile, to love and be loved, to be successful, to find a good job, to have true friends* и т.д. Пожелания, также как и поздравления, подбираются в зависимости от степени официальности ситуации.

Общие пожелания реализуются в выражениях:

*I wish you ...*

*With all my heart I wish you...*

Стилистическую официальность пожеланиям придают обороты “Разрешите...”, “Позвольте...”:

*May I wish you ...*

*May I give you my best wishes of success...*

Такие шаблонные фразы очень полезны, но их не всегда бывает достаточно. Если пожелание личного характера, помимо стандартных фраз желательно добавить пару предложений от себя, чтобы порадовать человека, которому адресовано поздравление.

Обучать студентов правильному оформлению поздравлений и пожеланий можно в естественных коммуникативных ситуациях, т.е. по конкретным наступившим или наступающим праздникам и событиям. Если проводить такую работу регулярно, то студенты не только обучатся правильно оформлять поздравления и пожелания, но и поймут их важность в сохранении и налаживании хороших отношений с людьми. Такая работа полезна и с воспитательной стороны: молодые люди станут более внимательными к близким, не будут забывать в нужное время сказать им добрые пожелания и теплые слова.

Таким образом, тренируя студентов в употреблении форм поздравлений и добрых пожеланий на английском языке, создавая близкие к естественным речевые ситуации, преподаватель вместе с тем закрепляет в их сознании общечеловеческие правила поведения, культивирует тактичность и доброжелательность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Долгашева, М. В. О традициях Дня матери в Великобритании / М. В. Долгашева // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе : сб. науч. трудов. Вып. 1. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 52–56.
2. Тенякова, Е. А. Диалог культур как основа для развития межэтнических и межнациональных отношений: лингводидактический аспект / Е. А. Тенякова, А. А. Пушкин // Этнопедагогический ежегодник. – № 10. – Чебоксары : ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2019. – 150–158.

## ОБРАЗ БРИТАНИИ В РОМАНЕ ПЕНЕЛОПЫ ЛАЙВЛИ «ДОМ НА НОРЕМ ГАДЕНЗ»

Аннотация. Дом, обозначенный в заглавии романа – это символ былого могущества Британии, которая когда-то правила миром и навязывала западную «цивилизацию» тем народам, которые по своему традиционному образу жизни, находясь ещё в каменном веке, внезапно оказывались в двадцатом, и это разрушающим образом действовало на само существование этих народов. Наследники империи, например, подросток Клэр, главный персонаж романа, испытывают чувство вины за то, что совершили прадеды, а дружба Клэр с молодым ученым-африканцем позволяет надеяться на возрождение этих народов.

Ключевые слова: Британия, аборигены, разрушение традиционного образа жизни, ученый-антрополог, тотем.

Роман начинается с описания дома, обозначенного в заглавии произведения, огромного здания, похожего на полёт фантазии, величественного и торжественного как храм или церковь. У такого дома не двери, а высокие портики и не обычные окна, а сгруппированные по трое нормандские или готические, украшенные рдеющим кирпичом. В нем два десятка комнат, полдюжины печных труб и добротные железные пожарные лестницы. Этот дом «помнит» имперскую Британию: ...*hymns and the Empire, Mafeking, Khyber Pass, Mr Gladstone, Our Dear Queen*, в былые времена «правившую» миром и определявшую судьбу народов и культур. Дом выстоял две мировые войны и способен выдержать ещё многое.

Прежде огромный и мощный, полный хозяев, гостей и штата прислуги, викторианский дом теперь одряхлел и напоминает некий реликт или музейный экспонат. Но таких памятных домов немного, другие в угоду времени и удобству давно перестроены (*disembowelled*) и разделены на жилые комнаты, лишь оболочка, внешняя форма этих домов напоминает о былом великолепии.

А этот дом живет, охраняя своих обитателей – Клэр, школьницу четырнадцати лет и двух её престарелых ученых тетушек. Он, как огромный саркофаг, наполнен тишиной и молчанием, прерываемым на его этажах лишь тиканьем часов, напоминающим биение сердца.

Пратетушки Клэр – такой же реликт, как и дом, ставший теперь их последним укрытием (*their shell*). Их время ушло, они выполнили свой долг перед страной: преподавали в университетах, получали ученые степени, писали разгневанные статьи в *The Times*, заседали в комитетах и отстаивали права женщин, а в войну тушили зажигалки и заботились о беженцах, но теперь они состарились вместе со своим временем и не в силах повлиять на что-то.

Старая Британия уступает место молодому поколению и уже правнучке этих ученых тетушек (вместе с другими) суждено строить современную Брита-

нию. Хотя Клэр всего четырнадцать, она уже личность с чувством ответственности за окружающих, в отличие от одноклассницы Лиз, которая ещё по-детски мечтает заснуть на несколько лет и проснуться уже взрослой, на что ей резонно возражает Клэр – *you wouldn't know what had happened in between – you can't manage unless you've got all that inside your head.*

Сама Клэр – особый подросток, она самостоятельно ведёт общее небольшое домашнее хозяйство, заботится о своих старых тетушках, которые воспитывают её с восьми лет и которых она теперь опекает, заботится об увеличении семейного бюджета, сдавая жильцам комнаты в их большом доме – *Clare is a pillar of support*, говорят её академические тетушки. Они, в свою очередь, учат её очень важному умению: слушать других людей и быть открытой чужому мнению. Невыносимо слушать только себя, считают они – *...it's extremely dull to grow old with nothing inside your head but your own voice. Tedious, to put it mildly.*

И Клэр ладит со всеми, независимо от положения: с прислугой, новой жилищкой в своем доме, её интересен студент-африканец и его рассуждения о его стране и народе, истории и времени – ей интересно всё, над чем она может поразмыслить и что она воспринимает как свою ответственность перед жизнью.

Клэр – думающий подросток, у неё, как замечает родственница, *family brains*, и она часто размышляет о своем будущем, но пока не знает, что из нее получится, – *I am like a chrysalis, turning into something: not knowing what is frightening, sometimes. I might be someone very wise and good. A great poet. Probably neither, in the end, but somewhere in between like most people.*

Случайно обнаружив в своем доме старинный тотем, артефакт чужой культуры и другие остатки большой коллекции, которую, как оказалось, прадед-антрополог привез из экспедиции и которая теперь забыта и никому не нужна, Клэр начинает мучиться сознанием, что всё должно быть возвращено прежним владельцам.

Клэр осознает, что через своего прадеда она кровно связана с прошлой завоевательской ролью Британии в мире, и это прошлое вызывает у неё особое чувство вины перед людьми, традиционный, размеренный ход жизни которых и их система ценностей были нарушены и отняты пришедшими цивилизаторами, одним из которых был её прадед. Для прадеда-антрополога желание получить тотем был своего рода призом для демонстрации перед коллегами, а для аборигенов – символ духовной связи с предками, которые, как они верили, их охраняли.

Из записок прадеда Клэр узнает, что они, хоть и неохотно – *“seemed... to feel that they might not refuse”*, но отдали самое дорогое, потому что посчитали, что пришедшие белые люди – души их предков. Обмен явно неадекватный, возможно, именно поэтому главную героиню настойчиво преследует мысль о том, что всё необходимо вернуть племени.

Это желание вернуть тем племенам их сакральные предметы, которые почти что обманом забрали у них чужие белые люди, становится для неё навязчивой идеей. Клэр в своих мистических снах видит людей этого племени и понимает, они молчаливо ждут, чтобы она отдала им то, что ей не принадлежит, но

для них эта вещь значит много – *No language passed but she was perfectly clear that they were asking her for something. They were saying that she had something to give them, and they needed it.* После таких снов Клэр снова и снова мучает сознание невыполненного долга – *a nagging sense of some obligation unfulfilled.*

Во время болезни ей в очередной раз снится мистический сон: она пытается добраться до аборигенов племени, чтобы вернуть им их священный тотем. В тумане, задыхаясь от влажности и холода, скользя и падая, она пробирается по немыслимо узким и крутым тропинкам, не останавливаясь, всё вперёд и вверх. Наконец туман рассеивается, и Клэр видит внизу солнечную долину, людей. Но прежних хижин нет – вместо них бетонные домики, один из них магазинчик с рекламой кока-колы и стирального порошка, около него старый грузовичок и несколько велосипедов. Мужчины одеты в современные рубашки и шорты, а женщины – в платья, все столпились у транзистора и слушают радио, вещающее что-то по-английски. Клэр отдает им тотем, но они смотрят на него как на чужой, ничего не значащий предмет и возвращают его ей – *they don't want it any more* – племя «цивилизвалось» настолько, что прежние ценности, верования и культура перестали их интересовать, и своё прошлое они просто-напросто забыли.

В этой связи символично появление в романе нового персонажа, молодого ученого африканца, Джона. Он не совсем типичный африканец, *detrribalized*, как он сам себя определяет. Диссертация, которую Джон пишет в университете, посвящена прошлому его племени, культуре и истории страны, поскольку он считает, что возрождающейся нации нужны, прежде всего, историки, а не какие-то другие специалисты – *“New countries look for historians before they look for doctors or tax collectors”*, понимая, что именно историки первыми помогут людям сплотиться, осознать или восстановить общие корни и общее прошлое, забытое после знакомства с «цивилизацией».

Джон умен и начитан, именно он объясняет Клэр, чем чревато вторжение западной цивилизации в жизнь первобытных племен: разрушением традиционного образа жизни, появлением болезней, неизвестных им ранее, душевных расстройств – *“Cultural disintegration, something that happens to people if you destroy their traditional way of life. They can't cope”*. Не случайно он сразу находит общий язык не только с Клэр, но и с её тетушками-интеллектуалками.

Он, как и Клэр, – наследник культуры, но не западной, а африканской, часто именуемой примитивной, трезво оценивает западную культуру, осуждая общий взгляд на старшее поколение как на использованный товар – *You push your old people to one side. You let them be poor. Here it is the young who are admired. ... They are made to feel important. Their opinions.* Африканская культура, по его мнению, более человечна – *In my country we admire the old. We take advice from them.*

Образ нового молодого африканца важен для романа, поскольку такие как Джон – это будущее народов, возвращающихся из небытия истории. Получающие образование африканцы – строители новых государств, прежде примитивных, затем «цивилизированных» по западному образцу, а теперь стремящихся

к собственной культуре, образованию, национальному самосознанию и независимости.

А молодое поколение британцев в лице Клэр, сочувствуя такому стремлению и желая исправить ошибки старых поколений, вполне возможно, встанет с ними в один ряд.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Lively, P. The House in Norham Gardens / Penelope Lively // London : Jane Nissen Books, 2004, 154 p.

*Трушева А. Т.*

### GENDER STEREOTYPING

Аннотация. В статье рассматривается реализация гендерных стереотипов в языке. Дается определение гендерных стереотипов, разница понятий пол и гендер, рассматривается их функционирование в языке, что позволило раскрыть содержание концептов «женственность» и «мужественность».

Ключевые слова: гендер, пол, гендерные стереотипы, гендерные концепты, концепты «мужественность» и «женственность».

The last decades of the twentieth century have witnessed significant shifts in aligning the rights and opportunities of men and women, especially with regard to access to economic, political and educational resources, as well as significant shifts in overcoming traditional ideas about social roles, personal characteristics of women and men. The language units used by women and men have become one of the key factors in determining gender identity as well.

Gender differences are constantly changing under the influence of different parameters. One of these parameters is a complex combination of pragmatic factors related both to the specifics of communication (communication environment, situation communication, relations between communicants, conversation genre), and directly with personal characteristics of communicants (gender, age, social status, profession, ethnicity, education, religious beliefs), having a significant impact on the speech behavior of communication participants. In the process of informal interaction, people connected between certain types of relationship, namely, kindred, friendly, marital and romantic relationships. Each type of relationship has own features reflecting the specifics of this kind of interpersonal interactions.

Strengthening the distinctive features of the speech behavior of male and female characters directly related to the degree of formality and communication and the composition of the group communication. In the field of formal communication, the relevant area is professional activities of the communicants. In informal communication significant is the type of relationship that connects communication partners. Gender relations can be identified in the language in the form of culturally deter-

mined stereotypes that leave an imprint on the process of verbalization, depending on the gender of the individual and on the process of its linguistic socialization. In this regard, the study of femininity and masculinity should include a description of the stereotypes associated with them, and means of formal expression of these stereotypes in the language.

The problem of gender studies is being studied in the framework of a relatively new branch of linguistics – gender linguistics. Representatives of this direction are scientists V.I. Koval, O.L. Kamenskaya, E.S.Gritsenko. Gender linguistics studies the relationship between language and gender, which is defined as a socio-cultural object of the norms and regulations that are proposed to be performed by representatives of modern society, depending on their biological affiliation. Speaking about the antique period of gender studies, one can name such names as Plato of Athens, Aristotle Stagirit. The names of foreign researchers on gender issues are known: Z. Freud, O. Weininger, H. Lange, T. Higginson, L. Fratti, H. Marion, G. Geymans, H. Thompson, E. Maccoby, M. Horner, S. Bam.

According to A.V. Kirilina «socially and culturally significant differences in the behavior, customs and socialization of men and women in general were sporadically recorded in the scientific description, especially in anthropology and ethnography. However, the idea of distinguishing between the concepts of biological sex and social sex (gender) arose only in the period of postmodernism» [2, 4].

The concept «gender» first appeared in the work of R. Stoller in 1968 [1]. Further, the term "gender", borrowed from linguistics (gender (Eng.)), was used to denote the cultural and social characteristics of men and women, in contrast to sex as a set of biological characteristics.

One of the most important works in this direction belongs to James Coates, and it is called "Women, Men, and the Language. Gender and language." The author considers sociolinguistics, or "the science of language in its social context" [3, 35].

"Male" or "female" language is defined here as a certain functional derivative of the main language, which is used in life situations of communication between people belonging to different social strata, that is, this science gives a special place to linguistic variability: phonetic, lexical, syntactic, stylistic, as well as social. For sociolinguists, "men and women are specific social groups characterized by special features [3, 39], while they differ from each other, and women are considered as a small group, that is, a group with a low social status. Two approaches to these social groups are possible: the first approach is the "differences" approach, here men and women are considered as representatives of different but equal subcultures, and the "dominance" approach is when women are perceived by a dependent group that submits to the dominant group of men [3, 45].

A stereotype (from Greek – *a solid imprint, a fixed integrity*) is a schematic, standardized image or idea of an object, phenomenon, people, and country, usually emotionally colored and highly stable. It reflects the usual attitude of a person or group of people to any phenomenon, another person, group of people, people, and country, formed under the influence of social, political, historical conditions and on the basis of previous experience.

Stereotypes act as stable mental formations in which a rather complicated fact of reality is reflected schematically, simplistically and emotionally, first of all, the image of a social group or community that is easily distributed to all its representatives. Stereotypes are characterized by vivid imagery and emotional coloring. As a rule, stereotypes accumulate in themselves the social and psychological experience of communication and relationships between individuals and peoples.

The study of the nature of stereotypes was carried out by the English sociologist Henry Tashfel (1919-1982). The scientist explained the existence of stereotypes by the peculiarities of the human psyche: it is psychologically easier for people to characterize vast human groups (both socially and nationally) indifferently, roughly, and biasedly using stereotypes.

The concept of stereotype was introduced into scientific circulation by the American journalist W. Lippman in 1922. The field of constructing stereotypes extends from delusional fantasies to the conscious use by scientists of rounded calculation results. The whole human culture is mainly (in Lippman's interpretation, of course) selection, reorganization, tracking of different models of the environment. That is, the formation of stereotypes is a saving of one's own efforts, since the attempt to see all things anew and in detail, rather than as types and generalizations, is tiring, and for a busy person, it is almost doomed to failure. In addition, cases of rejection of typifications should be noted: in a close circle, there is no way to replace individualized understanding with something or somehow save on it. Those whom we love and admire, for the most part, are men and women; they know us rather than the classification under which we can be led. In the work "Public Opinion" [4, 25], W. Lippman understood stereotypes as images of people from other groups created by culture that are intended to explain the behavior of these people and give him an assessment, and interpreted stereotypes as a selective and inaccurate way of reality, leading to its simplification and generating prejudice.

The concept of *gender stereotype* seems logical to us to consider and define in the context of the theory of social construction of gender, the main provisions of which were discussed above. Psychology in the framework of this theory defines it as a standardized idea of behavioral patterns and character traits that correspond to the concepts of "male" and "female" and considers it as a special kind of cognitive scheme. The concept of gender constructability also allows for historical and cultural contexts to be considered when analyzing gender stereotypes. So, A.V. Kirilina understands gender stereotypes as "culturally and socially conditioned opinions and presuppositions about the qualities, attributes and norms of behavior of both sexes and their reflection in the language" and notes that "gender stereotyping is fixed in language at all its levels" [2, 99].

#### REFERENCES

1. Glover, D. *Genders* / D. Glover, C. Kaplan. – London : Routledge, 2009. – 203 p.
2. Кирилина, А. В. *Гендер: лингвистические аспекты* / А. В. Кирилина. – Москва : Институт социологии РАН, 1999. – 189 с.
3. Коатс, Дж. *Женщины, мужчины и язык* / Дж. Коатс // *Гендер и язык [антология]*; сост. А. В. Кириллина. – Москва, 2005. – 189 с.



*Турковская Е. В.*

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

Аннотация. В статье показана актуальность использования информационно-коммуникативных средств в процессе формирования иноязычных грамматических навыков. Рассмотрено функционирование информационно-коммуникативных средств с точки зрения технико-инструментального и функционально-процессуального аспектов, установлена эффективность применения информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения грамматике, выявлены возможности использования средств информационно-коммуникативных технологий при формировании грамматических навыков учащихся. Раскрыт потенциал применения данного подхода в обучении.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение, технология, информационно-коммуникативные средства, грамматические навыки.

В современных условиях информатизации общества очевидна необходимость модернизации системы образования с привлечением новых информационно-коммуникативных технологий в соответствии с социальным заказом общества. Современные информационно-коммуникативные технологии – это эффективный инструмент преподавания иностранного языка. Анализируя опыт внедрения информационно-коммуникативных технологий в образовательный процесс, можно с уверенностью сказать, что их использование позволяет: индивидуализировать обучение; создавать коммуникативные ситуации в общении; увеличить объем выполненных на уроке заданий; создать комфортные условия для восприятия грамматического материала; повысить эффективность запоминания грамматических правил; стимулировать познавательную активность и мотивацию усвоения знаний за счет разнообразия форм работы, возможности включения игрового материала; усовершенствовать процесс контроля знаний. В данной статье мы рассматриваем разнообразие информационно-коммуникативных средств, которые возможно применять в процессе обучения грамматике.

Информационно-коммуникативные технологии – это «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства), а также Интернет» [1, 15].

Использование информационно-коммуникативных технологий позволяет:

1. Обеспечить положительную мотивацию обучения;
2. Проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (использование музыки, анимации);
3. Обеспечить высокую степень дифференциации обучения (индивидуализацию);
4. Повысить объем выполняемой на уроке работы в 1,5–2 раза;
5. Усовершенствовать контроль знаний;
6. Рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность обучения.

Если проанализировать разнообразные трактовки термина «технология» в образовании, то можно обнаружить тенденции в изменении их содержания, которое, по сути, представлено разными аспектами, отражающими направления развития и смыслового обогащения рассматриваемой категории.

Первый аспект – технико-инструментальный, характеризуется тем, что понятие «технология» по содержанию сводится к техническим средствам, которые применяются в образовательном процессе. В этом значении мы отталкиваемся от возможностей развивающихся технических средств как исходного момента построения образовательного процесса.

Второй аспект – функционально-процессуальный – по сути, и есть собственно технологический подход к построению образовательного процесса, в котором способы, средства и условия могут выполнять разные функции в достижении одной и той же образовательной цели. В рамках функционально-процессуального аспекта технология характеризуется как процесс выбора и использования определенной системы средств, необходимой для достижения поставленной преподавателем цели.

Сегодня информационно-коммуникативные технологии находят широкое применение в сфере образования. Образовательные средства информационно-коммуникативных технологий включают в себя разнообразные программно-технические средства, предназначенные для решения определенных педагогических задач, имеющие предметное содержание и ориентированные на взаимодействие с обучающимся.

Применение ИКТ при изучении немецкого языка позволяет решить ряд дидактических задач. В первую очередь, это формирование мотивации к изучению немецкого языка; формирование навыков и умений чтения, письменной речи; расширение словарного запаса учащихся; корректировка произносительных навыков; приобретение культурологических знаний; формирование навыков индивидуальной работы и работы в группе.

В отличие от традиционных средств обучения информационно-коммуникативные технологии обладают рядом отличительных характеристик, которые обусловлены функциональными свойствами компьютерных программ и приложений, использованных для их разработки. К ним относят: полисенсорность, виртуальность, многоуровневость, вариативность, интегративность, инструментальность, опосредованность [2, 10].

Перейдем непосредственно к анализу существующих информационно-коммуникативных средств. Информационно-коммуникативные ресурсы, которые могут быть применены при формировании грамматических навыков учащихся можно разделить на базовые, замещающие, конструктивные, инновационные и коммуникативные. К базовым относятся в основном текстографические ресурсы. Они подобны средствам на бумажной основе, однако создаются преподавателем в специальных приложениях, таких как Microsoft Word, Microsoft Excel, iWork, Adobe Acrobat DC и т.д. В качестве базовых информационно-коммуникативных ресурсов чаще всего используются рабочие листы с грамматическими упражнениями или тестовыми заданиями на отработку того или иного грамматического явления и учебные пособия на электронном носителе, которые лишены полисенсорности, виртуальности, интегративности и вариативности, что негативно сказывается на деятельностном характере обучения иностранным языкам.

Замещающие информационно-коммуникативные ресурсы обладают значительными дидактическими возможностями, поскольку создаются на основе гипертекста, содержат большое количество аудиовизуальных материалов и/или обеспечивают обратную связь преподавателя и обучающегося. К ним относятся прежде всего онлайн-энциклопедии, словари и методические порталы, которые позволяют формировать и развивать учебно-познавательные умения обучающихся в области грамматики, использовать реферативные и справочные материалы на иностранном языке, находить информацию в различных иноязычных источниках, структурировать и систематизировать ее, решать коммуникативные и учебные задачи. Их дополняют программные средства-тренажеры, которые позволяют обеспечить формирование и совершенствование орфографических, грамматических, лексико-грамматических навыков и развитие умений речевой деятельности (говорения, понимания речи на слух, чтения и письменной речи).

Широкое распространение в обучении иностранным языкам получили конструктивные информационно-коммуникативные ресурсы, которые разрабатываются самим учителем на основе предлагаемых шаблонов и инструментов создания аудиовизуального контента. Прежде всего, к ним относятся демонстрационные программные средства, например компьютерные приложения Power Point, Prezi, пакет CorelDraw. Они позволяют учителям и самим обучающимся создавать на основе шаблонов наглядное представление грамматического материала в мультимедийной форме, визуализировать изучаемые грамматические явления, управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся на уроке иностранного языка, осуществлять контроль учебных достижений с помощью интерактивных игр (например, Jeopardy). На специализированных интернет-площадках (Tools For Educators, TEFL Net, Lanternfish ESL, Wheel Decide, Fodey и др.) предлагаются шаблоны в виде кроссвордов, домино-карточек, настольных игр, грамматических игр, головоломок и т.д., которые затем могут показываться на экране интерактивной доски. Также к конструктивным информационно-коммуникативным ресурсам относятся и созданные по

шаблону цифровые истории и комиксы (Pocket Passport, Make Beliefs Comix и др.), которые могут также показываться учащимся на экране интерактивной доски или мультиторда и служить смысловой опорой для монологических или диалогических высказываний при отработке грамматического материала.

Современные технологии позволяют преподавателю разрабатывать конструктивные информационно-коммуникативные ресурсы для развития умений восприятия и понимания грамматических явлений на слух. На подкаст-площадках iSLCollective, Play Posit и Time Linely преподаватель может по шаблону создать видеоподкасты, в которые интегрированы вопросы на понимание содержания услышанного, грамматические комментарии в виде окошка с текстом, изобразительная или вербальная наглядность для понимания незнакомых грамматических единиц и т.д., что позволяет индивидуализировать и дифференцировать самостоятельную работу учащихся с подкастами. В шаблонах специализированных платформ Mindmeister, Mindomo, Freemind преподаватель или сами учащиеся могут создать виртуальные графические организаторы, позволяющие обучающимся самостоятельно извлечь и структурировать грамматическую информацию из текстов, аудиозаписей или видеофрагментов, осуществить индивидуальную или групповую смысловую обработку прочитанного или услышанного. Кроме того, к конструктивным информационно-коммуникативным ресурсам относятся и онлайн-тесты, созданные в оболочке тестовых платформ (Quillions, Kahoot, Pickers, Socrative и др.) и позволяющие разрабатывать современные контрольно-измерительные материалы для определения уровня сформированности иноязычной грамматической компетенции.

Коммуникативные информационные ресурсы отличаются от конструктивных тем, что они предназначены для управления устным и письменным взаимодействием обучающихся на иностранном языке между собой или с представителями иных культур. Парное и/или групповое взаимодействие обучающихся организовано учителем на различных сервисах веб 2.0: в электронных онлайн-документах GoogleDocs или Buzzword; на виртуальных платформах Linoit, Padlet, Spaaze или подкаст-площадках Voki, Vocaroo и Chirbit; в блогах, видеоблогах, социальных сетях, мессенджерах. Главным достоинством сервисов веб 2.0 является то, что с их помощью обучающийся может наблюдать за коммуникативным поведением представителей своей культуры и страны изучаемого языка в виртуальной по форме, но реальной по сути социокультурной среде; сопоставлять проявления культурного наследия в речевом и неречевом поведении представителей разных народов; осознать свою культурную идентичность, отметить различия в выражении мыслей с использованием различных грамматических конструкций и т.д. Иными словами, с помощью ресурсов веб 2.0 можно создать необходимые методические условия для формирования межкультурной и грамматической компетенции в неразрывной связи с компонентами иноязычной коммуникативной компетенции.

В процессе создания инновационных информационно-коммуникативных ресурсов также необходимо учесть существующую потребность в учебно-методических материалах, направленных на формирование у обучающихся

грамматической компетенции. К инновационным информационно-коммуникативным ресурсам относятся гипермедийные курсы, которые создаются учителем в оболочке специальных программ (например, AutoRun Pro Enterprise, Axure RP или AXMA Story Maker) или платформ (например, Moodle или Blackboard), а также учебные видеоролики или интерактивные задания для обучающихся, которые преподаватель разрабатывает самостоятельно на онлайн-ресурсах (например, Animoto, Jumpcut, Eyespot, Pinnacle, Cuts, Dvolver) или сайтах/вики-сервисах (например, с помощью программ и сервисов Hot Potatoes, QuizFaber, LearningApps) и т.д. [2, 13].

Таким образом, мы видим, что главным преимуществом обучения с применением информационно-коммуникативных технологий является то, что их можно использовать на всех этапах формирования грамматических навыков: предъявление грамматического материала, его тренировка и контроль. Они также подходят для отработки грамматических явлений в различных видах деятельности: письмо, аудирование, чтение, говорение. Поэтому информационно-коммуникативные технологии могут быть внедрены в процесс работы над тем или иным грамматическим явлением, при этом задействуя все виды речевой деятельности учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе : учеб.-метод. пособие / Д. П. Тевс [и др.]. – Барнаул : БГПУ, 2006. – 139 с.
2. Сысоев, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных технологий / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 1. – С. 18–21.

*Цаулян М. В.*

### МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье уделяется особое внимание межкультурной коммуникации не только как феномену, но и как научному направлению, появившемуся в ходе процесса глобализации и интеграции. Автор статьи указывает на тот факт, что дальнейшее развитие человечества возможно только в условиях *диалога* представителей разных национально-культурных организаций, способных понять и принять другую культуру в качестве равноценной своей родной. Однако равноправный диалог представителей разных культур предполагает не только достаточный уровень владения английским языком, но и сформированность межкультурной компетенции собеседников. Объектом исследования в данной статье выступают англоязычные межкультурные коммуникативные способности младших школьников, представителей различных культур. Предмет исследования – возможности и механизмы их развития средствами лингвообразовательного процесса на уроках английского языка. Поскольку класс ино-

странных языков (в частности английского) является идеальным местом для выражения такого рода образовательного вмешательства, хорошее владение иностранным языком означает не только понимание и знание английской грамматики, но также понимание культуры, в которой используется язык и навыки взаимодействия разных культур. Автор статьи подчеркивает мысль о том, что в педагогическом процессе важно создать такие условия, в которых учащийся начинает соотносить себя не только со своей, но и с другими культурами, испытывать соучастие, симпатию, стремление найти способы взаимодействия, желание сотрудничать с представителями другой культуры. Такой межкультурный диалог представителей разных культур возможен при поэтапном изучении элементов культуры, культурных ценностей, традиций, обычаев народов, живущих в обществе.

Ключевые слова: барьеры межкультурного диалога, диалог культур, межкультурное воспитание, миграция, этнос

Влияние глобализации как мировой тенденции развития современных обществ ощущается все сильнее. Научно-технический прогресс создал всемирную транспортную инфраструктуру, а неравенство в развитии государств и обществ стало столь очевидным, что миграцию остановить уже невозможно. В то же время демографические проблемы большинства развитых стран побуждают теперь правительства этих государств не к закрытию границ, а к поиску *новых путей* совместного существования различных этносов и культур, конфессиональных и социальных групп. Миграция не является исключительным злом: в ситуации быстрого старения населения большинства европейских стран она дает шанс на сохранение возрастного, а, следовательно, и экономического баланса в обществе.

Радикальные перемены в жизни современного общества любого государства, степень его развития, процессы глобализации и интеграции, постоянное расширение сфер международного, межнационального общения со всей очевидностью показывают, что дальнейшее развитие человечества возможно только в условиях *диалога* представителей разных национально-культурных организаций, способных понять и принять другую культуру в качестве равноценной своей родной.

Необходимо отметить, что мигранты приносят с собой особую культуру, которая воспринимается большинством в обществе как чужеродная и ассоциируется в первую очередь с языковыми и образовательными проблемами, об этом пишут Дмитриев Г.Д., Оконешникова А.П., Чайклин С., Китайгородская Г.А., Rey M., Cusoş C., Pâslaru V.I. Первые попытки решения образовательных и социальных проблем семей мигрантов подвели гражданское общество большинства европейских стран, а затем и государство, к осознанию феномена мультикультурности существующего общества. *С одной стороны*, проблемы этнических меньшинств, постоянно проживающих на территории страны, стали отчетливее видны на фоне таких попыток, и общество «развернулось» к куль-

туре меньшинства, стало более терпимо к специфическим запросам этносов и социальных групп. *С другой стороны*, в обществе нарастает напряженность, когда многие экономические и социальные проблемы связываются с иностранцами и ведут к возникновению националистических и экстремистских настроений. В то время как правительства озабочены правовой стороной проблемы: принимаются законы о государственном языке и языках народов, населяющих страну, о гражданстве, программы по формированию установок толерантного сознания и профилактике экстремизма и т.д., педагогическая общественность также пытается найти адекватный ответ на спровоцированные миграцией проблемы.

Современная педагогическая теория и практика все более четко формулирует положение о процессе обучения как взаимоопосредованной активности преподавателя и учащихся. Основой любого процесса обучения является общение, и не просто учебное общение, а особым образом организованное и управляемое, способствующее становлению и развитию личности. Это особенно важно, говоря о школьниках младших классов.

Педагогический эксперимент по начальному формированию межкультурного диалога в начальных классах на уроках английского языка проводился в период педагогической практики в лицеях муниципалитета студентами-практикантами под руководством методиста. Процесс миграции затронул и нашу страну – Молдову, выявив в ходе предварительной беседы с учащимися румынских и русских школ представителей разных культур – украинской, польской, армянской, азербайджанской, греческой, цыганской, болгарской. На протяжении четырех недель, мы старались реализовать принципы межкультурного воспитания на уроках английского языка, не отходя от базового учебника.

Для детей-мигрантов или представителей национальных меньшинств *межкультурное образование* дает возможность равного жизненного старта, в то же время оставляя возможность возврата на историческую родину открытой. Общие цели межкультурного образования ведут личность через диалог, разрешение конфликтов, критическое осмысление собственной культуры и традиции «как чужой», преодоление этноцентрической фиксации к толерантности, признанию равенства шансов для всех, к сознательному, ответственному социальному поведению – и этим к взаимному обогащению всех культур, составляющих общество, указывает в своей работе Nieke W. [16, 154].

Педагогический опыт большинства принимающих мигрантов и изначально мультикультурных стран показывает, насколько важно *принятие концепции межкультурного образования* как ведущей парадигмы воспитания и обучения. В первую очередь это несет пользу коренному населению (или национальному большинству) страны, сохранению социальной стабильности в обществе. В то же время родители не осознают, как своими шовинистскими установками готовят почву для развития ксенофобии и межкультурных конфликтов. Не вмешиваться в формирование детской личности в этот период – означает позволить «осесть» негативным национальным стереотипам в детское сознание, когда способность к критическому их осмыслению еще не сформирована. В будущем

осмелиться противостоять консерватизму большинства, пойти «против отцов» сможет не каждая личность.

Анализ мирового опыта межкультурного образования (Rey M., Cusoş S., Heiss J. и др.) позволяет выделить специфическую ценность его реализации именно в детском возрасте (в особенности в начальной школе), обусловленную высокой сензитивностью детства к формированию позитивных установок в межкультурном общении и развитию *межкультурной компетентности*. Классы современных школ далеки от гомогенности: дети различаются в языковом (языки и диалекты), религиозном и мировоззренческом отношении, в географическом происхождении и личной истории (все больше отличаются дети села и города, за одной партой могут оказаться местный житель и мигрант или беженец, как показали и наши исследования).

Каждый социальный мир – это культурная область, границы которой определяются не территорией, а пределами эффективных коммуникаций. Каждый человек, каждый ученик уникален, незаменим и неповторим. В педагогическом процессе важно создать такие условия, в которых учащийся начинает соотносить себя не только со своей, но и с другими культурами, испытывать соучастие, симпатию, стремление найти способы взаимодействия, желания сотрудничать с представителями другой культуры. Однако, надо заметить, что в настоящее время существуют «барьеры» для межкультурного диалога. Данные затруднения рассматриваются с разных позиций в зависимости от основания их анализа и подхода. Они могут рассматриваться как смысловые, эмоциональные, когнитивные и тактические. Познание каждым учащимся своих индивидуальных особенностей общения, самобытности, ценности и приоритетов становится возможным при соблюдении рефлексии, которая выступает в форме осознания субъектами диалога самих себя в мире «других», «своей» культуры в сообществе «других» культур.

Проанализировав тематику занятий английского языка базового учебника «Magic English», мы распределили материал по межкультурному воспитанию по темам, затрагивая значимые моменты для развития межкультурного общения: например, *What tolerance means – Ce este toleranța – Что такое толерантность*; *Cultural symbols and images – Simbolurile și imaginile culturale – Культурные символы и представления*; *Culture and people – Cultura și oamenii – Культура и люди*; *Speak differently but friends – Vorbim diferit, dar sîntem prietenii – Говорим по-разному, но являемся друзьями*; *Customs and traditions of different nations – Tradițiile și obiceiurile diferitor popoare – Традиции и обычаи разных народов*; *Folk legends – Legende populare – Народные легенды*; *My friends' customs – Obiceiurile prietenilor mei – Обычаи моих друзей* и другие.

Каждый ученик имеет свою уникальную структуру личности, несущую отпечаток той культуры, в какой он воспитывался и рос. Ученики 4-х классов, изучая тему «Me and everyone around me» («Я и все вокруг меня»), рассказывая о себе, затрагивали и национальные особенности своего народа, своей культуры. Например,



1 ученица: *My name is Velina, I am ten. I live in Moldova with my small family: my father and my mother. I am Bulgarian. The Nameday is an important day in the life of the Bulgarians. This is my favourite holiday.*

2 ученица: *I am Sabina. My mother's name is Sarah and my father's name is Alex. I have a Granny and a Grandfather and a lot of relatives who live in Israel. My favourite Jewish holiday is Passover, also called Pesach. I like when we sit at the holiday table and eat special bread called matzah. My parents and Grandparents sing songs this day.*

3 ученик: *My name is Oleg. I am Ukrainian boy. Now I live in Balti. I often visit my native village. My Grandparents still live there. My Grandfather has the Ukrainian old musical instrument - "domra". When I come to him for a visit, he teaches me to play domra.*

4 ученица: *I am Victoria. I have a sister Milena. We live in Balti. We always go to our Grandparents who live far from our town. But we take a bus and in four hours we are there. When we enter the yard we run to give Grandma a big hug right before she invites us inside where fresh cookies are waiting. Our Grandfather always stays in "Casa mare" (Moldovan big room) waiting for us to come to him. We like to talk to our Grandfather. It is always magical. We sit for hours listening to his stories. He prefers talking about the war. His stories are amazing ones of bravery, courage, nobility, and grace. Sometimes his stories make us cry. I will remember his words he repeats all the time: "Respect yourself, respect others, and above all respect what you believe in."*

Заметим, что факт мультикультурности общества, к сожалению, не отражается в содержании школьных учебников (в частности базового учебника по английскому языку), а дети больше знают об экзотических культурах других стран, чем о культуре соседей – этносов; часто история преподносится с точки зрения культуры большинства (т.н. история «суперэтноса»). Это несет большую опасность для становления детской личности. Для детей иной этнокультуры очень важно знать, что язык и культурные ценности их семьи уважаемы и приняты в обществе. По мнению Г. Люсиера и С. Чайкина [7; 11], это положительно сказывается на социализации ребенка в группе сверстников и даже на школьных успехах. Если же детям навязывается государственная идеология или мировоззрение большинства, в классе может сложиться атмосфера скрытой вражды. Ребенок-мигрант, живущий под влиянием мигрантской субкультуры и наталкивающийся ежедневно на культуру большинства, находится в сложной кризисной ситуации: независимо от того, решила ли (и имеет ли возможность) его семья окончательно поселиться в этой стране, является ли он вторым и даже третьим поколением иностранцев, для здорового развития его личности необходимо достижение им позитивной этноидентичности и на этом фоне становление этнотолерантности. Именно поэтому мы предлагаем пересмотреть и дополнить существующий curriculum (в частности по иностранному языку, а именно английскому) и включить в его состав такие темы как – «*Cultural diversity—Культурное разнообразие*», «*Speaking differently but friends—Говорим по-разному, но друзья*», «*Customs and traditions of different nations—Традиции и*

обычаи разных народов», «*Values for living—Ценности жизни*», «*National legends – Национальные легенды*» и другие, с текстами и упражнениями, разработанные нами, которые способствуют межкультурному диалогу на уроках английского языка.

Межкультурное образование постоянно подвергается критике за акцентирование культурных различий, невольно ведущее к усилению дискриминации, за изучение иммигрантской культуры, потерявшей свое функциональное значение в условиях миграции (ассимиляции большинством) и ставшей фольклором. Однако большинство исследователей (Sayler W., Antonesei L., Снежкова И.А., Чайклин С., Дзятковская Е.Н., Нодельман В.И., Востротина З.И.) подчеркивают именно здоровьесохраняющую функцию культуры для развития детской личности. Этноидентичность – один из важнейших механизмов адаптации, присущих только человеку [3]. Данные западноевропейских психиатров, этнопсихологов (в первую очередь Э. Эриксона) свидетельствуют о прямом влиянии сегрегации меньшинств и маргинализации личности (с ее негативной этнической идентичностью и интолерантностью) на развитие отклоняющихся форм поведения и дестабилизацию психики. Наиболее «здоровой» с этой точки зрения является интеграция ребенка в новую культуру (культуру большинства) с сохранением тесной связи с родной культурой. Это, указывает Лебедева Н.М. [6], приводит к взаимному обогащению культур и становлению нового вида культурных ценностей, расширяет репертуар поведения человека, делает психику более устойчивой. Дети, отличающиеся от большинства по внешности, языку, религии испытывают первыми на себе враждебное отношение к иностранцам. Если взрослыми негативные культурные и этнические стереотипы используются в политических целях с опорой на конформизм и консерватизм основной массы общества, молодежь – для группировки на базе экстремистских целей и выброса возрастной агрессивности, то дети перенимают их бессознательно. Недостаток уверенности в себе, неумение отстаивать свою точку зрения, незнание других культур, порождающее страх, дискомфорт – вот причины нетерпимого отношения детей к культурным отличиям [4, 40]. Поэтому становится наиболее популярным в межкультурном образовании в последнее время подход, ориентированный на конфликт, где главной целью является становление конфликтной компетентности.

Анализ межкультурных конфликтов требует осмысления их причин, что ведет к снятию культурных стереотипов. Дополненный подход, ориентированный на встречу культур, их диалог, предполагающий становление межкультурной компетентности (с информационным и языковым компонентами), конфликтоориентированный подход несёт большую пользу для развития у детей толерантных установок в поведении [16, 31]. Мы наблюдали правильность данных утверждений в ходе фактического эксперимента, проводя внеурочные занятия по английскому языку в 4-х классах на темы „*Friendship, tolerance, welfare*” («Дружба, толерантность, благоденствие»), „*The multicoloured train*” («Разноцветный поезд») и др.

Профессор Оконешникова А.П. указывает на то, что особенности межэтнического восприятия обусловлены возрастом и социальными условиями развития [9]. С одной стороны, дети до 6 лет имеют достаточно размытое представление о своей национальности, в то же время уже в 4 года у ребенка начинает формироваться отношение к человеку другой национальности, пишут Абсалямова А.Г., Горбачева Ю.С. [1]. По данным профессора Ф. Уэсти, дошкольники и младшие школьники остаются в большинстве своем непредубежденными, но уже с 9 лет эмоциональные предпочтения складываются в устойчивые стереотипы, изменить которые становится очень трудно [5]. К. Мок считает, что для маленьких детей поликультурность должна быть частью всего ранневозрастного обучения. Установлено, что уже к четырем годам у ребенка вырабатывается не только первоначальное представление о расовой принадлежности, но и о причинно-следственной связи фактора национальности с положением в обществе [8, 56]. С другой стороны, дети, вынужденные жить в ситуации этнической напряженности, в районах межнациональных и межрелигиозных конфликтов, очень рано осознают свою этническую принадлежность и становятся особенно чувствительными к усвоению как позитивных, так и негативных национальных стереотипов [10, 88].

При обучении общению на иностранном языке мы стараемся учитывать тот факт, что дети младшего школьного возраста под влиянием окружающей среды (телевидения, событий, разговоров в семье и т.д.) уже имеют сеть заложенных стереотипов о представителях разных культур. Стереотипизация – это классификация форм поведения и интерпретация их причин путем отнесения к уже известным или кажущимся известными явлениями, социальным стереотипам. Для того, чтобы поговорить о представителях различных культур, их культурных особенностях, национальном характере мы предложили учащимся дидактическую игру с элементами драматизации “Stereotype Hats”.

Учащиеся делятся на группы из 3-4 человек, получают карточки с изображением представителей разных культур. Они должны написать, к какой культуре относится каждый представитель, описать его внешность, детали одежды и объяснить свой выбор.



Учащимся предлагается дополнить каждый образ, нарисовав детали национальной одежды каждого представителя. Затем члены команды, посоветовавшись, должны написать небольшой рассказ о представителях разных культур. Учитель предлагает план рассказа, например:

The name of the person. What country the person is from. The clothes he/ she wears. The language he/she speaks. The holidays he/she celebrates. The national food.

Для развития коммуникативных способностей и межкультурного общения учитель раздает учащимся разные виды головных уборов или другие детали национальной одежды и просит составить монолог представителя другой культуры. Учащимся дается задание – составить рассказ о себе, будучи в образе иностранца.

Межкультурное образование ориентируется на универсальные права человека: оно признает равноценность всех людей и рассматривает достоинство человека как неприкосновенное. В центре межкультурного образования стоит категорический императив И. Канта, который в межкультурной плоскости может означать, что каждый человек должен общаться со своими соседями, невзирая на их происхождение и цвет кожи так, какое поведение он ожидает от них по отношению к себе [14, 16]. Однако ценности межкультурного образования разделяются далеко не всеми. Признание плюрализма и демократических прав для всех граждан является проблемой для всех европейских обществ. Как отмечает генеральный секретарь Международной ассоциации по межкультурному образованию Питер Бателаан, «сегодня проблема заключается в том, что культурное, этническое, социальное разнообразие является явлением, которое создает проблемы для людей, поскольку они никогда не учились воспринимать и ценить разнообразие» [2, 132]. Всегда есть склонность оценивать другую культуру с высоты своей. Межкультурное образование тогда легко становится «педагогикой сочувствия», «педагогикой для иностранцев» или «фольклорной педагогикой». Heiss J. Утверждает [14, 442], что межкультурное образование не имеет ничего общего с педагогикой сочувствия, т.к. жалость, милосердие к национальному меньшинству или людям иной (эмигрантской) культуры – это формы утонченной дискриминации. Отличие в мыслях и действиях других людей имеет свою собственную ценность и право быть понятым в своих собственных определениях.

Взаимное обогащение культур в их диалоге не останется пустой фразой, если каждый взрослый (воспитатель, учитель или родитель) будет прилагать усилия, чтобы «единство в многообразии» стало важнейшей образовательной ценностью. Школы, имеющие в своем плане один-два межкультурных праздника с песнями, танцами и традиционными блюдами стран, откуда эмигрировали родители их учеников, не могут претендовать на то, что в их стенах обосновалось межкультурное образование. Культура – не только еда, одежда и песни. Это и образ мыслей, и быт, и способы общения, говорится в *Европейской книге региональных и миноритарных языков* [13].

Концепция межкультурного образования – не очередной предмет «регионального компонента» в содержании образования, не дополнительный урок или праздник. Мы убеждены, что осознанная необходимость воспитания детей в уважении культурных различий требует от общества и государства специальных усилий по проникновению *межкультурной педагогики* в жизнь каждого класса школы, каждой семьи. Знать иностранный язык – значит не только знать другую культуру, но и уметь вступать в коммуникацию с другой культурой, обозначив свои принципы и ценности, и уметь понять другого человека, имен-

но это и есть путь к толерантности. Считаем главной задачей преподавания иностранных языков в настоящее время – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения, средству межкультурной коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абсалямова, А. Г. Этика межнационального общения детей в поликультурной группе / А. Г. Абсалямова, Ю. С. Горбачева. – Уфа : Творчество, 1997.
2. Бателаан, П. Межкультурное образование – больше, чем долг / П. Бателаан // *Права человека и культура мира: проблемы обучения и воспитания. По материалам II Европейского конгресса по воспитанию в духе мира «Обучение правам человека. От идеи к реальности».* 26 - 30 июля 1996 г., Лиллехаммер, Норвегия / Под ред. Э. Клевена и др. Пер. с англ. О. П. Рябковой, Р. С. Трохиной. – Москва : АИРО - XX, 1999.
3. Дзятковская, Е. Н. Здоровье и образование (теория, диагностика, практика реабилитации) / Е. Н. Дзятковская, В. И. Нодельман, З. И. Востротина. – Иркутск : ИГПУ, 1998. – С. 20.
4. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – Москва : Народное образование, 1999.
5. Кон, И. С. Психология предрассудка (о социально-психологических корнях этнических предрассудков) / И. С. Кон // *Психология национальной нетерпимости : Хрестоматия* / Сост. Ю. В. Чернявская. – Минск : Харвест, 1998. – С. 40.
6. Лебедева, Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию : учебное пособие / Н. М. Лебедева. – Москва : Ключ - С, 1999, С. 194–210.
7. Люсиер, Г. К позитивным результатам через культурное разнообразие класса / Г. Люсиер // *Новые ценности образования.* – № 4. Культурная и мультикультурная среда школ. – Москва, 1996. – С. 20–24.
8. Менская, Т. Б. Поликультурное образование: Программы и методы / Т. Б. Менская // *Общество и образование в современном мире. Вып. 2.* – Москва, 1993.
9. Оконешникова, А. П. Межэтническое восприятие и понимание людьми друг друга: Дис. ... докт. психол. наук. – Якутск, 1998.
10. Снежкова, И. А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества / И. А. Снежкова // *Советская этнография.* – 1982. – № 1. – С. 80–88.
11. Чайклин, С. Значение культурной идентичности в обучении учащихся, принадлежащих к культурному меньшинству / С. Чайклин // *Новые ценности образования. Вып. 4. Культурная и мультикультурная среда школ.* – Москва, 1996. – С. 25–31.
12. Antonesei, L. Paideia. Fundamentele culturale ale educatiei / L. Antonesei. – Iași : Polirom, 1996. – 124 p.
13. Cartea Europeană a Limbilor Regionale sau Minoritare. – Strasbourg, 2000. – 150 p.
14. Heiss, J. Interkulturelle Erziehung. Miteinander und voneinander lernen / J. Heiss // *Pädagogische Welt.* – 1994. – Jg. 48, № 10. – S. 442–444.
15. Cuceș, C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale / C. Cuceș. – Iași : Polirom, 2000. – 288 p.
16. Nieke, W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen in Alltag, Opladen, 1995.
17. Pâslaru, Vl. Coordonatele social-politică, cultural-istorică și normativ-pedagogică ale educației pentru toleranță în Republica Moldova, în: *Educație pentru toleranță. Supliment al revistei de teorie și practică educațională Didactica Pro*, Chișinău, 2004. – p. 3–11.
18. Pâslaru, Vl. *Principiul pozitiv al educației*, Chișinău, Editura Civitas, 2003.
19. Rey, M. Education interculturelle: Regards sur les travaux d'un Conseil de l'Europe / M. Rey. – Berne, 1995. – 170 p.

20. Sandfuchs, U. Umrisse einer Interkulturelle Erziehung. Die neue Gesellschaft / U. Sandfuchs // Frankfurter Hefte. – 1986. – №12. – S. 1147–1153.
21. Saylor, W. Kinder verschiedener Kulturen/Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule / W. Saylor. – Neuwied : Luchterhand, 1997. – S. 144–161.
22. Țaulean, M. Atitudini interculturale ale elevilor claselor primare. Studiu monografic / M. Țaulean. – Chișinău : S.n., Î.S.F.E.-P. „Tiporg.Centrală”, 2012. – 184 p.

*Шкатуло Н. М., Балло Ю. А.*

## **ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

Аннотация. В данной статье затрагиваются проблемы подготовки будущих педагогических кадров. Анализируются цели образования и проблемы, связанные с их реализацией. Выявляются оптимальные условия для формирования творческой личности. Описываются компоненты готовности будущих специалистов к творческой педагогической деятельности. Рассматриваются возможности иностранного языка в процессе формирования творческой личности будущего педагога.

Ключевые слова: высшее образование, творчество, творческая педагогическая деятельность, творческая личность, иностранный язык.

Современное общество требует от учителей качественного преподавания и обучения. Учителя должны обладать огромными знаниями и навыками в практике преподавания и системе оценки, чтобы соответствовать стандартам качественного образования. Педагогическое обучение – это непрерывный процесс, в результате которого совершенствуются педагогические навыки учителей, приобретаются новые знания, развиваются новые навыки, что, в свою очередь, способствует улучшению учебного процесса. Роль и престиж профессии учителя в обществе сейчас напрямую зависит от качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Проанализировав стандарты специальностей 1-21 05 06 «Романо-германская филология» и 1-02 03 04-2 «Русский язык и литература. Иностранный язык (английский)» [2], общей целью подготовки специалиста является формирование и развитие компетентности, которая необходима для решения задач в профессиональной сфере. Это подразумевает формирование профессиональных компетенций, которые применяются в проектировании, организации и управлении образовательным процессом. Использование эффективных технологий, различных диагностических средств, учет индивидуальных особенностей обучающихся и установление взаимоотношений со всеми участниками – это лишь малая часть того, чему должны научиться будущие учителя.

Глобальные исследования в области обучения определили компетенции, которые потребуются нашей молодежи для достижения успеха в современном

мире постоянно растущих изменений. Письмо, говорение и вычисления – это лишь некоторые из необходимых навыков. Навыки лидерства, ведения разговора, методы сотрудничества также являются важными составляющими успеха учащихся. Чтобы наши будущие граждане стали мультиграмотными, творческими и инновационными, школьная программа должна включать стратегии, которые требуют навыков мышления более высокого уровня, таких как умозаключение, прогнозирование, анализ и критическое мышление. Задача высших учебных заведений подготовить такие кадры, которые могут работать в современных условиях и сами обладают «навыками 21-го века» и творческим потенциалом.

Прохождение нашими будущими выпускниками педагогической практики в школе отражает их готовность проявлять свои профессиональные и творческие умения в роли учителя, дает им возможность убедиться в правильности своего выбора. Не все студенты серьезно относятся и готовятся к своей педагогической деятельности, считая, что, обладая знаниями иностранного языка, не будут работать в школе. И далеко не все студенты понимают, что главная цель их работы в школе во время практики – обучать школьников, формировать их знания, умения и навыки, а не пробовать себя в роли учителя, применять свои знания на практике.

В настоящее время преподаватели вуза часто работают со студентами, у которых отсутствует внутренняя мотивация к педагогической деятельности, они уделяют время языковой подготовке, но забывают про методику преподавания. По своей неопытности, они не осознают того, что знать язык и обучать языку – разные вещи. Учить языку часто в отсутствии реальных речевых условий – сложная задача даже для опытного педагога.

Профессиональная педагогическая деятельность является перманентным процессом творчества. В процессе подготовки будущих специалистов мы не можем научить их творчеству, так как это деятельность педагога не по созданию конкретного продукта, а по формированию и развитию личности учащегося. Задача вуза – создание условий, при которых формируется творческая личность студентов. «Творческая личность характеризуется не просто высоким уровнем креативной способности, но особой жизненной позицией человека, его отношением к миру, к смыслу осуществляемой деятельности» [3]. Выполнение данной задачи предусматривает необходимость построения учебного процесса как модели творческой деятельности.

В процессе обучения важным является осуществление творческого подхода, который предполагает создание благоприятных условий для творческой самостоятельности, самореализации личности, выявления и развития его творческих возможностей. И в этом велика роль преподавателя. Творческий преподаватель вдохновляет, мотивирует и развивает студентов, создавая тем самым необходимые условия для их творческой деятельности.

Во-первых, студентам необходимо позволить быть творческими, экспериментировать, искать нестандартные способы решения проблемы, обыгрывать свои идеи. Когда мы позволяем студентам делиться своими самыми нестан-

дартными, смелыми идеями, воплощать свои идеи, мы развиваем их мышление, воображение, таланты, творческие способности, которые позволяют студентам представить множество новых и оригинальных решений и вариантов.

Во-вторых, необходимо создать атмосферу, в которой студент свободно бы высказывал свое мнение, не боясь, что оно окажется ошибочным, отличающимся от мнения других или мнения преподавателя. Наоборот, необходимо поощрять желание студента высказать свою точку зрения, его готовность к ведению диалога. Необходимо позволить студентам проявить творческий подход к решению вопроса и позволить им достичь того уровня успеха, которого они заслуживают, даже если их ответы не соответствуют предвзятым представлениям о том, что такое правильный ответ.

Третье условие для творчества – это время. Творческий процесс плохо сочетается с фиксированными сроками и графиками. Это процесс, в котором идеи иногда быстро возникают и успешно воплощаются, а иногда требуется несколько попыток. Процесс творчества редко может выдержать определенные сроки. Вдохновение не приходит по требованию. Идеи требуют времени, чтобы их накопить, обдумать и проработать, а затем воплотить в реальность.

Творчество требует выбора. Творческий процесс должен включать в себя выбор студентов, что они будут делать и как они это сделают. Часто преподаватель сам предлагает план действий, тем самым лишая студентов возможности самостоятельно осуществить творческий процесс. Необходимо предоставить им возможность самим планировать свои этапы, свои действия, свою деятельность. Этот процесс должен являться частью процесса совместной работы, так чтобы студенты научились делиться своими идеями с группой. Не нужно навязывать слишком много заданий и правил, предоставляя им свободу и уникальные возможности проявить себя. Выбор позволяет студентам развивать собственное нестандартное мышление.

Творчеству нужна аудитория. Часто в качестве целевой аудитории является только преподаватель. Однако обеспечение реальной аудитории для творчества побуждает студентов представить нечто большее, чем просто задание, вовлекая в процесс весь свой талант и воображение.

Создавая такие условия, преподаватель мотивирует студентов, развивает их интеллектуальное любопытство, самостоятельность мышления, открытость в высказывании своей точки зрения.

Но каким же образом можно определить, что будущий педагог готов творчески строить процесс обучения? Существует теоретическая модель готовности будущего педагога к творческой педагогической деятельности, в которой можно выделить следующие компоненты:

- Мотивационный компонент включает желание достичь успеха в педагогической деятельности, стремление к творчеству, самовыражению, к поиску и созданию новых методов и технологий;

- Информационный компонент предполагает знания теоретической базы понятия «творчество», понимания принципов и стадий творческой деятельно-



сти, особенностей творческого мышления и необходимости творческого потенциала в эффективной работе с обучающимися;

- Процессуальный компонент связан со способностью педагога осуществлять творческий подход в работе с детьми, применять свои знания в творческих проектах, участвовать в различных учебных конкурсах и состязаниях, решать проблемные ситуации, изобретать новые приемы и методы обучения;

- Оценочный компонент связан с навыками к рефлексии, оценки своей деятельности, с анализом и синтезом достижений обучающихся, а также способностью сравнивать достигнутый уровень творческой деятельности с запланированным.

При изучении иностранного языка можно создать учебную среду, направленную на развитие различных способностей, коммуникативных умений и исследовательских навыков, так как эта дисциплина обладает огромным воспитательным, образовательным и развивающим потенциалом. Это реализуется в ходе осуществления практической цели обучения, расширяя свой кругозор, развивая память и мышление, а также формируя социально-ценностные качества личности.

Творческая деятельность на занятиях иностранного языка предоставляет широкие возможности для проявления своих творческих способностей. Творческие занятия не просто выглядят по-другому, они воспринимаются студентами иначе. Они погружают их в среду, в которой студенты чаще выражают свои мысли и идеи, предлагают нетрадиционные способы решения проблемы, а самое главное – учатся быстрее и эффективнее. Творческие задания формируют творческую поликультурную личность, помогают лучше усваивать лексический и грамматический материал, способствуют формированию навыка самостоятельной работы с языковым материалом.

Применение информационно-компьютерных технологий в процессе преподавания позволяет отойти от традиционных форм обучения, формируя информационную компетенцию. Творческие задания с применением компьютерных технологий стимулируют и повышают мотивацию к изучению иностранного языка, предоставляя возможности каждому проявить свои индивидуальные способности. Задания, сопровождаемые технологической поддержкой, являются эффективными и интересными для студентов. Технологии превращают студентов из пассивных слушателей в активных участников и обеспечивают более глубокое погружение в языковую среду.

Проектная методика имеет широкую практическую направленность для создания реального речевого продукта на иностранном языке. Она характеризуется как один из наиболее эффективных методов преподавания и изучения иностранного языка, который вовлекает студентов в процесс общения посредством исследования. Проект помогает студентам активизировать все свои знания, умения и навыки, так как представляет собой работу, где содержание и форма определяется самими студентами. Проектная методика имеет ряд преимуществ и позволяет задействовать все виды деятельности: говорение, письмо, аудирование и чтение. Метод проектов стимулирует самостоятельный поиск студен-

тами нужной информации, требует развития творческого мышления, фантазии, способностей для того, чтобы выигрышно обработать найденную информацию и представить ее другим.

На занятиях по иностранному языку необходимо предлагать задания, стимулирующие и формирующие нестандартное мышление. Например, задание «мозговой штурм» представляет собой неформальный подход к решению проблемы, он побуждает к возникновению смелых и неординарных идей, которые поначалу могут показаться немного сумасшедшими. А некоторые воплощаются в оригинальные, творческие решения проблем. Можно предлагать студентам разобрать вымышленные гипотетические ситуации. Для их решения студентам необходимо придумать, что может произойти в данной ситуации, предвосхитить вероятные реакции, предложить потенциальное решение, тем самым формируя творческое мышление. Использование кроссвордов и игр позволяет разнообразить занятие, заставляет студентов думать творчески. В процессе выполнения таких заданий, студенты веселятся и часто забывают, что учатся.

Денотатные карты, или интеллект карты представляют собой логическую и структурированную схему текста, лексического или грамматического материала. Они являются эффективным инструментом, который стимулирует мыслительную деятельность студентов, развивает логическое мышление, улучшает память, помогает студентам соотнести новую информацию с их существующими знаниями. Студенты находят логические связи, выбирают главное из огромного количества информации. Все это способствует более прочному и долговременному усвоению материала.

Эффективным средством формирования творческой личности выступает художественная деятельность, так как в процессе своей деятельности, студент максимально раскрывает творческие способности, развивает талант в соответствии со своими интересами, желаниями и творческими возможностями. Она проявляется в создании различных макетов, коллажей, (реклама факультета, вуз моей мечты и т.д.), и может сопровождаться аудио- или видеоматериалом.

Таким образом, творчество как вид и компонент современной педагогической деятельности позволяет педагогу повысить познавательную и творческую активность студентов, мотивацию к учебе, тем самым увеличивая их творческий потенциал, развивая логическое мышление и творческие способности. Творческая деятельность на занятиях по иностранному языку предоставляет огромные возможности для проявления творческой индивидуальности будущего педагога.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кормилицына, К. А. Профессиональное творчество учителя как фактор результативности педагогической деятельности / К. А. Кормилицына : автореф. дисс... д-ра пед. наук :13.00.01. / Российск. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Москва., 2002. – 20 с.
2. Республиканский портал проектов образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edustandart.by/baza-dannykh/obrazovatelnye-standarty>. – Дата доступа: 10.12.2019.

3. Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия «КРУГОСВЕТ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/psihologiya\\_i\\_pedagogika/LICHNOST\\_TVORCHESKAYA.html](https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/psihologiya_i_pedagogika/LICHNOST_TVORCHESKAYA.html) . – Дата доступа: 10.03.2020.

4. Ramsden, P. Learning to Teach in Higher Education / P. Ramsden. – New York: Taylor & Francis, 2005. – 288 p.

## АВТОРЫ СБОРНИКА

Абдыракматова Назгул Кусуевна – к.филол.н., доцент, декан факультета русской филологии и иностранных языков Иссык-Кульского государственного университета имени К. Тыныстанова (Кыргызстан)

Аймукатова Айымхан Темирхановна – старший преподаватель кафедры иностранной филологии и переводческого дела Актюбинского регионального государственного университета имени К. Жубанова (Казахстан)

Афанасьева Ирина Валерьевна – к.пед.н., доцент кафедры иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Балло Юлия Анатольевна – старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (Беларусь)

Борщевская Юлия Михайловна – к.пед.н., доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

Будаев Эдуард Владимирович – д.филол.н., профессор кафедры иностранных языков, теории и методики обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург

Бурак Анна Васильевна – старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (Беларусь)

Бушев Александр Борисович – д.филол.н., профессор кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью, кафедры международных отношений Тверского государственного университета

Ватлецов Сергей Германович – к.филол.н., доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

Воробьева Инна Валериановна – к.пед.н., доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Гаврилова Анастасия Николаевна – студентка 5 курса Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. Научный руководитель –

Гуськова Наталья Николаевна – старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Горбунова Анастасия Сергеевна – студентка 2 курса факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Гриб Жанна Владимировна – преподаватель кафедры иностранных языков и МПИА Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина (Беларусь)

Грушова Людмила Дмитриевна – к.пед.н., доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (Беларусь)

Долгашева Мира Вячеславовна – к.пед.н., доцент кафедры иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Долгашев Константин Александрович – канд. пед. наук, профессор кафедры изобразительного искусства и методики его преподавания Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Долгова Елена Викторовна – к.филол.н., сотрудник Академии ФСО России, г. Орёл

Дубинина Валерия Андреевна – студентка 2 курса факультета истории, управления и права Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Ершова Елена Валерьевна – учитель русского языка и литературы, английского языка МБОУ «СОШ № 22 им. Героя РФ Н. Ф. Гаврилова» г. Чебоксары

Ефанова Олеся Константиновна – учитель английского языка НОЧУ «ЮНЭК» г. Железнодорожный Московской области

Ильин Андрей Евгеньевич – к.пед.н., доцент кафедры английского языка Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Кабахидзе Екатерина Львовна – к.филос.н., доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М. В. Ломоносова, г. Москва

Кажекина Людмила Викторовна – старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (Беларусь)

Катермина Вероника Викторовна – д.филол.н., профессор кафедры английской филологии факультета романо-германской филологии Кубанского государственного университета, г. Краснодар

Ключка Мария Александровна – студентка 3 курса факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Кордон Тамара Анатольевна – к.пед.н., доцент кафедры иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Котова Елена Геннадьевна – к.пед.н., доцент кафедры английской филологии и перевода Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево Московской области

Ланин Борис Александрович – д.филол.н., профессор ГИТИСа, г. Москва

Мартиросьян Екатерина Геннадьевна – к.филол.н., доцент кафедры бухгалтерского учета и анализа Краснодарского филиала «РЭУ им. Г. В. Плеханова»

Миროнова Ольга Андреевна – студентка 2 курса физико-математического факультета Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Михалева Мария Юрьевна – студентка 3 курса технолого-экономического факультета Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Мулюкова Татьяна Витальевна – учитель английского языка МБОУ «СОШ № 60» г. Чебоксары

Никитина Ксения Борисовна – магистрант 1 года обучения по программе «Менеджмент в образовании» Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева, учитель технологии МБОУ «Гимназия №2» г. Чебоксары

Николаева Кристина Леонидовна – студентка 1 курса психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Николаева Наталья Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, г. Екатеринбург

Новицкая Нина Григорьевна – преподаватель Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина (Беларусь)

Николаева Татьяна Валерьевна – учитель иностранных языков лицея № 2 г. Чебоксары

Полетаева Наталья Алексеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск

Рахманова Наталья Вячеславовна – студентка 2 курса факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Рубан Дмитрий Александрович – к.геол.-минералог.н., доктор философии Университета Претории (ЮАР), доцент Высшей школы бизнеса Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, научный сотрудник Московского государственного университета технологий и управления, г. Москва

Савельева Елена Борисовна – к.филол.н., доцент кафедры романо-германской филологии Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево Московской области

Салимгиреева Екатерина Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, г. Екатеринбург

Самарская Татьяна Богдановна – к.филол.н., доцент кафедры бухгалтерского учета и анализа Краснодарского филиала «РЭУ им. Г. В. Плеханова»

Семейко Лилия Валерьевна – студентка 2 курса филологического факультета Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина (Беларусь)

Сергеева Ирина Витальевна – к.пед.н., учитель английского языка средней общеобразовательной школы при Посольстве России в Монголии, г. Улан-Батор (Монголия)

Смирнова София Абдуманноновна – студентка 3 курса факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Тенякова Елена Александровна – к.пед.н., доцент кафедры иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Тетерева Варвара Александровна – студентка 2 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева

Торжок Альбина Григорьевна – к.филол.н., доцент Белорусского государственного университета (Беларусь)

Трушева Аккенже Трумбетовна – магистрант 2 курса по специальности «Иностранная филология» Актюбинского регионального государственного университета имени К. Жубанова (Казахстан)

Турковская Елена Веславовна – к.пед.н., доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (Беларусь)

Филиппова Диана Александровна – студентка 3 курса по направлению «Торговое дело» Краснодарского филиала «РЭУ им. Г. В. Плеханова»

Цаулян Микаэла Валериановна – д.пед.н., доцент кафедры английской и немецкой филологии Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо (Молдова)

Шкатуло Наталья Михайловна – преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (Беларусь)

## СОДЕРЖАНИЕ

Абдыракматова Н. К.	Использование видеofilьмов в обучении иностранным языкам в контексте межкультурной коммуникации	3
Аймукатова А. Т.	Ағылшын және қазақ тілдеріндегі сұлулық ұғымына қатысты фразеологиялық бірліктер мен теңеулердің ұлттық ерекшелігі	7
Афанасьева И. В., Никитина К. Б.	Особенности зарубежной магистратуры	10
Борщевская Ю. М., Ватлецов С. Г.	Юридическая герменевтика как средство формирования комплексных компетенций студентов	15
Будаев Э. В.	Обучение языку детей с нарушениями речи: исследовательские центры и основные тенденции изучения проблемы	18
Бушев А. Б.	Продвинутый этап обучения языкам: политический дискурс и его понимание	21
Воробьева И. В.	Об актуальных вопросах преподавания иностранного языка в неязыковых вузах	26
Воробьева И. В.	Изучение иностранного языка как практика межкультурного общения	30
Воробьева И. В.	О реализации программы дополнительного образования на кафедре иностранных языков	35
Воробьева И. В., Рахманова Н. А.	Лауреат Нобелевской премии – немецкий писатель-антифашист	40
Воробьева И. В., Тенякова Е. А., Миронова О. А.	Развитие проектной деятельности на кафедре иностранных языков: направления, результаты	46
Гаврилова А. Н., Гуськова Н. Н. – науч. руководитель	Подходы к построению урока иностранного языка, направленного на развитие умений чтения и говорения, на старшем этапе обучения в школе	50
Горбунова А. С., Кордон Т. А.	Сравнение военных плакатов Великобритании и СССР в годы Второй мировой войны	56
Гриб Ж. В., Семейко Л. В.	«Ложные друзья» переводчика в составе немецкой лингвистической терминологии	59
Грушова Л. Д., Кажекина Л. В., Бурак А.В.	Коммуникативный подход в обучении студентов неязыковых специальностей иноязычной коммуникации	63

Долгашев К. А.	Научная и общественная деятельность американского педагога Джона Дьюи	68
Долгашева М. В.	Отношение к домашним животным как неотъемлемая часть уклада жизни англичан	71
Долгашева М. В., Николаева К. Л., Ефанова О. К.	Использование песен и музыкальных игр в детском саду и начальной школе Великобритании	75
Долгова Е. В.	Обучение иностранному языку в контексте поликультурной парадигмы	79
Ершова Е. В., Кордон Т. А.	Патриотическое воспитание на уроках английского языка в средней школе	84
Кабахидзе Е. Л.	Мышление на иностранном языке в психолингвистической системе речепорождения	87
Катермина В. В.	Формы и функции оценки при обучении студентов	93
Ключка М. А., Ильин А. Е.	Модальные глаголы в английском и немецком языках	96
Кордон Т. А.	Обучение страноведению на занятиях по дисциплине «Иностранный язык»	99
Ланин Б. А.	Антиутопия Джорджа Оруэлла «1984»: жанр и язык	103
Мартиросьян Е. Г., Филиппова Д. А.	Особенности перевода англоязычных терминов в экономике	108
Михалева М. Ю., Кордон Т. А.	Английский и советский стиль дизайна одежды в военный период	112
Мулюкова Т. В.	Методы работы над текстом на уроках английского языка в средней школе (из опыта работы)	115
Николаева Н. А.	Деление на группы при групповой форме организации учебной деятельности по иностранному языку	118
Николаева Т. В.	Организация предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL)	122
Новицкая Н. Г.	Роль коммуникативно-интерактивных упражнений в формировании навыков самопрезентации на занятиях по иностранному языку	126
Полетаева Н. А.	Особенности преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в магистратуре неязыковых направлений вуза	130



Рубан Д. А.	Некоторые базовые проблемы обучения академическому письму на английском языке	136
Савельева Е. Б., Котова Е. Г.	О понятии педагогической технологии применительно к учебной деятельности по иностранному языку в начальной школе (на примере игровой технологии)	141
Салимгиреева Е. А.	Особенности обучения языкам иностранных студентов в российских вузах	144
Самарская Т. Б.	Выявление основных пробелов в патриотическом воспитании на занятиях по иностранному языку	147
Сергеева И. В.	Фразеологические выражения и идиомы в английском, русском и монгольском языках	151
Смирнова С. А., Ильин А. Е.	Идиомы в английском языке	155
Смирнова С. А., Ильин А. Е.	Старейшие университеты Великобритании	158
Тенякова Е. А.	Внеаудиторное чтение как средство повышения коммуникативной компетенции студентов (из опыта работы)	161
Тенякова Е. А., Дубинина В. А.	Воспитание личности гражданина и патриота в процессе обучения иностранному языку	164
Тенякова Е. А., Тетерева В. А.	Обучение культуре поздравлений и пожеланий на занятиях по иностранному языку	167
Торжок А. Г.	Образ Британии в романе Пенелопы Лайвли «Дом на Норм Гаденз»	170
Трушева А. Т.	Gender stereotyping	173
Турковская Е. В.	Применение информационно-коммуникативных средств в процессе формирования грамматических навыков	176
Цаулян М.	Межкультурное общение на уроках английского языка в начальной школе	180
Шкатуло Н. М., Балло Ю. А.	Иностранный язык как средство формирования творческой личности будущего педагога	189
Авторы сборника		195

Научное издание

**Актуальные вопросы преподавания  
иностранного языка в высшей школе**

Сборник научных трудов

Выпуск 4

Ответственный редактор  
Воробьева Инна Валериановна

Компьютерная верстка Воробьевой Инны Валериановны,  
Афанасьевой Ирины Валерьевны

Материалы представлены в авторской редакции.  
Редакционная коллегия не несет ответственность за содержание работ.

Фото на обложке:

[https://www.gov.spb.ru/gov/terr/reg\\_kalinin/75-let-pobedy/](https://www.gov.spb.ru/gov/terr/reg_kalinin/75-let-pobedy/)

Подписано в печать 24.04.2020. Формат 60x84/16.

Бумага писчая. Печать оперативная.

Усл. печ. л. 12,6. Тираж 100 экз. Заказ № 1429.

Согласно Федеральному закону  
от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ «О защите детей  
от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»  
данная продукция не подлежит маркировке

Чувашский государственный педагогический  
университет им. И. Я. Яковлева  
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском центре  
Чувашского государственного педагогического  
университета им. И. Я. Яковлева  
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38