

**РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ**  
**Экономический факультет**  
**Кафедра иностранных языков**  
Некоммерческое партнерство  
«НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ  
**ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЕЛОВОГО И**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО**  
**ОБЩЕНИЯ В СФЕРЕ БИЗНЕСА»**

**2306-1286 (Print)**

**2541-7614 (Online)**

---

**ВОПРОСЫ  
ПРИКЛАДНОЙ  
ЛИНГВИСТИКИ**

---

**Выпуск 3-4 (31-32)**

**Москва**

**2018**

**ВОПРОСЫ  
ПРИКЛАДНОЙ  
ЛИНГВИСТИКИ**

**Образовательный журнал  
2018  
Выпуск 3-4 (31-32)  
Основан в 2007 году  
Выходит 4 раза в год**

Учредитель

«Некоммерческое партнерство «Национальное Объединение  
Преподавателей Иностранных Языков Делового и Профессионального  
Общения в сфере бизнеса»

**ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:**

**Малюга Е.Н.**, академик РАН, доктор филологических наук,  
профессор (ответственный редактор, Москва, РУДН),

**Бауэр Карин**, доктор, профессор (Канада, университет Макгилла),

**Битти Кен**, доктор, профессор (США, Университет Анахайм)

**Доллеруп Кай**, доктор, профессор (Дания, Копенгагенский ун-т),

**Клюканов И.Э.**, доктор филологических наук, профессор (США, Восточно-  
Вашингтонский университет)

**Томалин Барри**, профессор (Великобритания, Лондонская дипломатическая академия)

**Ханзен Фолькмар**, доктор, профессор (Германия, ун-т Дюссельдорфа),

**Александрова О.В.**, академик РАН, доктор филологических наук, профессор (Москва,  
МГУ),

**Волкова З.Н.**, доктор филологических наук, профессор (Москва, УРАО),

**Дмитренко Т.А.**, академик МАНПО, доктор педагогических наук, профессор (Москва,  
МПГУ),

**Михеева Н.Ф.**, академик МАН ВШ, доктор филологических наук, профессор (Москва,  
РУДН),

**Назарова Т.Б.**, доктор филологических наук, профессор (Москва, МГУ),

**Пономаренко Е.В.**, академик РАН, доктор филологических наук, профессор (Москва,  
МГИМО (Университет) МИД России)

**Радченко О.А.**, доктор филологических наук, профессор (Москва, МГЛУ),

**Харьковская А.А.**, кандидат филологических наук, профессор (Самара, СамГУ),

**Храмченко Д.С.**, доктор филологических наук, профессор (Тула, ТГПУ).

Материалы посвящены актуальным проблемам преподавания иностранного языка делового общения, современным тенденциям профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, использованию новых информационных технологий в учебном процессе, стратегиям обучения переводу в неязыковом ВУЗе, актуальным проблемам современной лингвистики. Тексты материалов печатаются в авторской редакции. Журнал индексируется в базе РИНЦ, Google Scholar, Ulrich's Periodicals, Crossref, EBSCO.

Адрес редакции: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

**2306-1286 (Print)**

© Российский университет дружбы народов,

**2541-7614 (Online)**

Издательство, 2018

<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32>

© Коллектив авторов, 2018

**PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA**  
**Faculty of Economics**  
**Department of Foreign Languages**  
**Non-profit organization**  
**«THE BUSINESS AND VOCATIONAL FOREIGN LANGUAGES TEACHERS**  
**NATIONAL ASSOCIATION»**

**2306-1286 (Print)**

**2541-7614 (Online)**

---

**ISSUES  
OF APPLIED  
LINGUISTICS**

---

**Number 3-4 (31-32)**

**Moscow**

**2018**

**Non-profit organization “The Business and Vocational Foreign Languages Teachers National Association”**

**EDITORIAL BOARD MEMBERS:**

**Malyuga E.N.**, Academician of Russian Academy of Natural Sciences, Dr. of Philology, Prof. (Editor-in-chief. Moscow, Peoples' Friendship University of Russia),  
**Bauer Karin** PhD Prof. (Canada, University McGill),  
**Beatty Ken** Prof. Dr. (USA, Anaheim University)  
**Dollerup Cay** PhD Prof. (Denmark, University of Copenhagen),  
**Klyukanov Igor** Prof. (USA, Eastern Washington University)  
**Tomalin Barry** Prof. (Great Britain, London Academy of Diplomacy),  
**Hansen Volkmar** Prof. Dr. (Germany, University of Duesseldorf),  
**Alexandrova O.V.**, Academician of Russian Academy of Natural Sciences, Dr. of Philology, Prof. (Moscow, Moscow State University),  
**Volkova Z.N.**, Dr. of Philology, Prof. (Moscow, University of Russian Academy of Education),  
**Dmitrenko T.A.**, Academician of International Academy of Science and Higher School, Dr. of Pedagogy, Prof. (Moscow, Moscow State Pedagogical University),  
**Mikheeva N.F.**, Academician of International Academy of Science and Higher School, Dr. of Philology, Prof. (Moscow, Peoples' Friendship University of Russia),  
**Nazarova T.B.**, Dr. of Philology, Prof. (Moscow, Moscow State University),  
**Ponomarenko E.V.**, Academician of Russian Academy of Natural Sciences, Dr. of Philology, Prof. (Moscow, MGIMO University),  
**Radchenko O.A.**, Dr. of Philology, Prof. (Moscow, Moscow State Linguistic University),  
**Kharkovskaya A.A.**, Cand. of Sc. (Philology), Prof. (Samara, Samara State University),  
**Khramchenko D.S.**, Dr. of Philology, Prof. (Tula, Tula State Pedagogical University).

Address: 117198, Moscow, Miklukho-Maklaya, 6

The Journal is indexed in Russian Science Citation Index, Google Scholar, Ulrich's Periodicals, Crossref, EBSCO.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>АБРАМЯН С.А.</i>	9
Стратегический аспект англоязычного политического дискурса	
<i>АВРАМЕНКО А.П., ШЕВЧЕНКО В.Н.</i>	21
Инстаграм в обучении иностранным языкам	
<i>АВДЕЕВА Е.Л.</i>	33
Восприятие студентами изучения иностранного языка с использованием электронной образовательной платформы	
<i>ЁЛКИНА Н.В.</i>	50
Проблемы обучения письменному переводу патентов студентов старших курсов и магистрантов технических вузов	
<i>ЖУК Н.А., РОБУСТОВА В.В.</i>	69
Интерпретация топонимического компонента в названиях баров Аляски	
<i>КОРЕНЕВ А.А., КОВАЛЕНКОВА А.Б.</i>	88
Конфликтные ситуации на занятиях по иностранному языку в вузе: причины возникновения и способы разрешения	
<i>КУЛИКОВА Е.В., СУЛТАНОВА Ю.М., ТЕРЕХИНА О.В.</i>	110
Роль аудиовизуальных материалов в преподавании иностранного языка в немингвистическом вузе	
<i>ПИВКИН С.Д.</i>	122
Аббревиация как особенность контаминированного дискурса Интернет пользователей	
<i>ПРОКОФЬЕВА Д.С.</i>	133
Аббревиация как способ образования новых слов в немецком языке	

*СТАРОСТИНА Ю.С.*

148

Вики-сайт как средство организации самостоятельной работы студентов при изучении теоретических дисциплин на английском языке: образовательные и мотивационные аспекты

*ТЮКИНА Л.А.*

161

Межкультурные компетенции в обучении третьему языку «немецкий язык после английского»

## CONTENTS

<i>ABRAHAMYAN S.A.</i>	9
Strategic aspect of English political discourse	
<i>AVRAMENKO A.P., SHEVCHENKO V.N.</i>	21
Instagram in foreign language teaching	
<i>AVDEEVA E.L.</i>	33
Students' perception of learning a foreign language using the electronic educational platform	
<i>YOLKINA N.V.</i>	50
Problems of teaching undergraduates and magistracy students from non-linguistic universities to translate patents in writing	
<i>ZHUK N.A., ROBUSTOVA V.V.</i>	69
Interpretation of toponymic component in the bar names of Alaska	
<i>KORENEVA A.A., KOVALENKOVA A.</i>	88
Conflicts in the university ESL classroom: origins and resolution strategies	
<i>KULIKOVA E.V., SULTANOVA Y.M., TEREKHINA O.V.</i>	110
The role of audiovisual material in foreign language teaching at non-linguistic university	
<i>PIVKIN S.D.</i>	122
Abbreviation as a feature of contaminated discourse of Internet users	
<i>PROKOFJEVA D.S.</i>	133
Abbreviation as a way to form new words in German	

<i>STAROSTINA Y.U.S.</i>	148
Wiki-site as means of organising students' independent work while learning theoretical subjects in English: educational and motivational aspects	
<i>TYUKINA L.A.</i>	161
Intercultural competence in teaching the third language "German after English"	

УДК 81.42

<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.01>

С.А. Абрамян

Ереванский Государственный Университет

## СТРАТЕГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В настоящей статье рассматривается стратегический аспект англоязычного политического дискурса. В основе коммуникативных актов политического дискурса лежит стремление воздействовать на аудиторию и побуждение ее к действиям, соответствующим целям и намерениям отправителя сообщения. Для политического дискурса, главной целью которого является оказание воздействия на адресата, основным в структуре речевого действия является перлокутивный акт, представляющий собой целенаправленное воздействие на мысли и чувства реципиента, провоцирующее изменение в сознании собеседника и определенную реакцию (изумление, недовольство, боязнь, гнев и т.д.). Модель «друг – враг» /«свой – чужой» является базовой семантической оппозицией политического дискурса с соответствующими положительными и отрицательными оценочными импликациями и коннотациями и лежит в основе построения его лингво-прагматических стратегий и тактик. Соответственно для политического дискурса характерны две противоположные функции: с одной стороны, он обеспечивает преемственность общественного развития посредством стратегии кооперации, направленной на консолидацию общественно-политических сил, достижение согласия и компромиссов, с другой стороны, он, исходя из групповых интересов, противопоставляет и разделяет общество на друзей и врагов, применяя стратегии конфронтации и конфликта. Современный политический дискурс, который становится менее толерантным и более агрессивным, не только отражает указанные социальные практики, но и влияет на них. Тем не менее, хотя стратегии и тактики речевого воздействия в эксплицитной или имплицитной форме представляют собой разновидность принудительного воздействия на реципиента, что

противоречит принципам и правилам эффективной коммуникации, повседневная коммуникативная практика является единственным способом избегания принуждения, достижения взаимопонимания и компромисса.

*Ключевые слова: политический дискурс, стратегии и тактики, речевое воздействие, речевые акты, перлокуттивный эффект, социальные практики.*

**UDC 81.42**

**<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.01>**

**S.A.Abrahamyan**

**Yervan State University**

## **STRATEGIC ASPECT OF ENGLISH POLITICAL DISCOURSE**

*The article discusses a strategic aspect of English political discourse. The aim of communicative acts of political discourse is to influence the audience and to induce it to some actions which correspond to the aims and intentions of the sender of the message. For political discourse, the main goal of which is to influence the addressee, the perlocutive act is the main one in the structure of the speech act. It represents a purposeful influence on the thoughts and actions of the recipient and provokes the change in the interlocutor's consciousness and certain reaction (amazement, discontent, fear, anger, etc.). The model "friend - enemy" / "we - they" is the basic semantic opposition in political discourse with corresponding positive and negative value implications and connotations and lies in the basis of its linguopragmatic strategies and tactics. Correspondingly, political discourse is characterized by two opposing function: on the one hand, it secures continuity of social development by means of cooperation strategy directed towards consolidation of social and political forces and reaching consent and compromises, and, on the other hand, it opposes and divides the society on "friends" and "foes" implementing the strategies of confrontation and conflict. Modern political discourse, which is becoming less tolerant and more aggressive, not only reflects mentioned social practices, but also influences them. Nevertheless, though strategies and tactics of speech influence explicitly or implicitly*

*represent varieties of coercive influence on the recipient, which contradicts the cooperation principle and maxims of effective communication, everyday communicative practice is the only way to avoid coercion, reach mutual understanding and compromise.*

*Key words: political discourse, strategies and tactics, speech influence, speech acts, perlocutive effect, social practice.*

### **Введение**

Коммуникативные стратегии и тактики, посредством которых осуществляется речевое воздействие, представляют собой комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели. От целевой установки адресанта зависит выбор его речевой стратегии, например, принцип сотрудничества или кооперации предполагает использование речевых правил (максим) Г.П. Грайса (Грайс, 1985), а также принципа вежливости, которая в зависимости от социокультурных факторов может быть позитивной или негативной. Если установкой намерения является не сотрудничество, а конфронтация, что часто встречается в политической коммуникации, то основными речевыми стратегиями становятся не стратегии сотрудничества, а доминирования, речевой агрессии и дискредитации с соответствующими тактиками их осуществления.

Стремление воздействовать на собеседника, навязать ему свою точку зрения и спровоцировать желаемую реакцию, соответствующую интересам и целям отправителя сообщения, противоречит как Принципу Кооперации и поддерживающим его коммуникативным правилам Г.П. Грайса, так и теории коммуникативных действий Ю. Хабермаса (Хабермас, 2001). В настоящей статье рассмотрены некоторые лингвистические тактико-стратегические средства, применяемые в англоязычном политическом дискурсе, посредством которых обеспечивается как эксплицитное так и имплицитное воздействие на аудиторию, достижение стратегической цели и перлокутивного эффекта сообщения.

### **Материалы и методы**

В настоящем исследовании на основе выступлений американских политических деятелей и, в частности, Д. Трампа, рассмотрены характерные для англоязычного политического

дискурса лингвистические стратегии и тактики речевого воздействия. В ходе работы применялись лингво-когнитивный, структурный, количественный, контекстуальный и дискурсивный анализы.

### **Результаты и обсуждение**

В основе стратегий и тактик политического дискурса лежит базовая семантическая оппозиция свой /чужой, которая обуславливает наличие двух противоположных функций политического дискурса – обеспечения преемственности общественного развития посредством достижения компромисса между общественно-политическими силами, с одной стороны, и исходящего из групповых интересов противопоставления и разделения общества на друзей и врагов, с другой. Исследователи, занимающиеся проблемами политического дискурса, используют разные подходы к классификации стратегий и тактик построения политического дискурса. Некоторые исследователи выделяют следующие три основные стратегии политического дискурса – стратегию на понижение с соответствующими тактиками анализ-«минус», обвинения, обличения, оскорблений, угрозы; стратегию на повышение с поддерживающими тактиками анализ-«плюс», презентации, отвода критики: стратегию театральности с тактиками побуждения, размежевания, обещания и др. Выбор лексических единиц для реализации указанных стратегий определяется, главным образом, их pragматической направленностью на оказание воздействия на адресата с целью его убеждения, создания положительного образа «своих» и отрицательного образа «чужих» (Михалева, 2009).

Не трудно заметить, что указанные стратегии и тактики их реализации входят в противоречие с Принципом Кооперации и правилами речевого общения Г.П. Грайса, в том числе с правилом количества (quantity), требующим передачи оптимального количества информации, качества (quality) информации, требующим сообщать только то, что считаешь истинным и для чего у тебя есть достаточные основания; отношения (relevance), требующим быть определенным и не отвлекаться от темы (сообщаемое должно быть релевантным, т.е. как минимум иметь отношение к обсуждаемой проблеме); способа (manner), согласно которому высказывание должно быть ясным, недвусмысленным,

кратким по форме и последовательным. Между тем не все указанные принципы и правила, в том числе принцип вежливости, действуют в политическом дискурсе, который зачастую характеризуется конфликтностью и речевой агрессией, двусмысленностью высказываний и манипулятивностью.

Стратегический подход к использованию языка, который предполагает в первую очередь учет стратегических целей и интересов отправителя сообщения, по мнению некоторых ученых, препятствует взаимопониманию и согласию, достигаемых посредством свободной коммуникативной практики (Хабермас, 2001; Chilton, 2004).

П. Чилтон выделяет следующие три стратегические функции использования языка, которые преследуют цель оказания давления на собеседника и по сути препятствуют равноправному общению. Первая из них – это функция принуждения (*coercion*), которая включает в себя как языковые, так и неязыковые факторы и зависит от властных ресурсов отправителя сообщения (например, речевые акты, поддержанные санкциями, в том числе правовыми, например, приказы, законы, указы и т.д.; установление повестки дня собраний, определение тем выступлений, позиционирование себя и других в рамках определенных властных отношений, выдвижение предположений касательно реальных событий или ситуаций, которые слушающие хотя бы временно вынуждены принять для поддержания разговора или чтения текста; установление контроля за печатью и средствами массовой информации и т.д.). Важным средством использования языка в контексте принуждения собеседника к определенному ответу является «стратегическое стимулирование аффекта», в соответствии с которым определенные языковые структуры способны вызвать у адресата прогнозируемую реакцию.

Другой лингвистической стратегией речевого воздействия является стратегия легитимизации (*legitimization*), а также стратегия делигитимизации (*delegitimization*). Обе указанные стратегии носят принудительный характер, так как посредством языковых средств адресату навязываются представления о легитимности или нелегитимности того или иного объекта, действия или понятия. Т. ван Левен выделяет четыре основные дискурсивные стратегии легитимации социальных практик, в том

числе стратегию апелляции к авторитету (authorization), стратегию моральной оценки (moral evaluation), стратегию рационализации (rationalization) и мифопоэтическую стратегию (mythopoesis), причем каждая из них включает несколько субстратегий. Говоря о роли языка в легитимизации тех или иных действий, в том числе посредством локализации объекта легитимации на шкале «хорошо – плохо», Т. ван Левен приводит пример того, как выражение “axis of evil”, использованное Дж.У. Бушем в отношении своих врагов, фактически легитимизировало его агрессивную политику (Van Leeuwen, 2008, с. 110). Стратегия делегитимизации является противоположной стратегии легитимизации и предполагает представление «других» (иностранных, внешних и внутренних врагов, институциональную оппозицию, неофициальную оппозицию и т.д.) в отрицательном свете. В качестве лингвистических средств реализации данной стратегии выступают слова и выражения, имеющие отрицательную коннотацию, а также речевые акты обвинения, осуждения, оскорблений и т.д.

Наконец, стратегии репрезентации (representation) и мисрепрезентации (misrepresentation) выполняют функцию контроля над информацией и в конечном счете над дискурсом. Такой контроль может быть количественным (quantitative) и качественным (qualitative). Первый представляет собой отказ от предоставления информации или ее предоставление в усеченном виде. Второй – может включать ложь и обман в качестве наиболее крайних проявлений, а также различного рода недомолвки, пропуски, отрицания, уклонения от называния вещей своими именами. Эвфемизмы не только заменяют слова, считающиеся неполиткорректными, но и дают расплывчатую картину нежелательных с точки зрения адресанта событий, действий и явлений. Между тем, как отмечают исследователи, объективное представление реальности, в том числе социальных практик, является одной из основных функций дискурса и языка, требующей тщательного изучения (Chilton, 2004; VanLeeuwen, 2008).

Многие из указанных стратегий нашли отражение уже в первой речи Д. Трампа, произнесенной им в Нью-Йорке 16 июня 2015 г. по поводу своего выдвижения в качестве кандидата на пост президента страны. Причем языковая реализация использованных

стратегий была направлена в первую очередь на достижение их перлокутивного эффекта, провоцирования определенной реакции аудитории. Например, нижеприведенный отрывок из его речи преследует цель вызвать у избирателей чувство недоверия к политике демократов в вопросе иммиграции, а также чувство недоверия и даже страха по отношению к самим иммигрантам: “When Mexico sends its people, **they're not sending their best. They're not sending you. They're not sending you. They're sending people that have lots of problems, and they're bringing those problems with us. They're bringing drugs. They're bringing crime. They're rapists.** And some, I assume, are good people. But I speak to border guards and they tell us what we're getting. And it only makes common sense. It only makes common sense. **They're sending us not the right people. It's coming from more than Mexico. It's coming from all over South and Latin America, and it's coming probably – probably – from the Middle East.** But we don't know. Because we have no protection and we have no competence, we don't know what's happening. And it's got to stop and it's got to stop fast”.

Следующий отрывок из его речи также преследует цель вызвать у избирателей чувство недоверия к политике демократов на этот раз в экономической сфере, также как и чувство незащищенности, страха, недовольства и даже гнева: “And our real unemployment is anywhere from 18 to 20 percent. **Don't believe the 5.6. Don't believe it. That's right. A lot of people up there can't get jobs. They can't get jobs, because there are no jobs, because China has our jobs and Mexico has our jobs. They all have jobs.** But the real number, the real number is anywhere from 18 to 19 and maybe even 21 percent, and **nobody talks about it, because it's a statistic that's full of nonsense. /.../ Our country is in serious trouble. We don't have victories anymore.** We used to have victories, **but we don't have them. When was the last time anybody saw us beating, let's say, China in a trade deal? They kill us. I beat China all the time. All the time. When did we beat Japan at anything?** They send their cars over by the millions, and what do we do? When was the last time you saw a Chevrolet in Tokyo? It doesn't exist, folks. **They beat us all the time. When do we beat Mexico at the border? They're laughing at us, at our stupidity. And now they are beating us economically. They are not our friend, believe me. But they're**

**killing us economically. The U.S. has become a dumping ground for everybody else's problems. /.../ Our enemies are getting stronger and stronger by the way, and we as a country are getting weaker. Even our nuclear arsenal doesn't work".**

В противовес стратегии на понижение, которую Д. Трамп использовал в отношении своих оппонентов, по отношению к себе он активно использовал стратегию на повышение и тактику самопрезентации, выставляя себя в наиболее выгодном свете и позиционируя себя в качестве единственного кандидата, способного решить стоящие перед страной проблемы: "I would build a great wall, and **nobody builds walls better than me**, believe me, and I'll build them very inexpensively, I will build a great, great wall on our southern border. And I will have Mexico pay for that wall. /.../ Now, our country needs – **our country needs a truly great leader**, and we need a truly great leader now. **We need a leader that wrote "The Art of the Deal""**".

Прагматический аспект политической коммуникации проявляется в выборе политиком такого стиля речи, который мог бы оказывать наибольшее воздействие на избирателя. Так, потенциальный избиратель Д. Трампа состоял из простых, средних американцев, поэтому его речи отличались простотой изложения, использованием неформальной лексики, простых, кратких предложений, характерных для твиттеровского стиля, лексических и синтаксических повторов, параллельных синтаксических конструкций, способствующих запоминанию основных идей, всевозможных парцелляций, представляющих собой намеренное членение связной мысли на составляющие её части, что обеспечивало ее большее эмоциональное воздействие, облегчало ее восприятие и запоминание. Широкое использование таких лингвостилистических средств, как эпитет, часто используемый в контексте противопоставления «своих» и «чужих» (*smart - stupid*), гипербола (*I will be the greatest jobs president that God ever created*), краткие оценочные суждения (*Not good*), выражения и обороты, характерные для разговорного стиля, позволяло обеспечивать необходимый пафос и динамичность речи, уменьшало дистанцию между оратором и аудиторией, делало речь Д. Трампа понятной рядовому избирателю.

Одной из характерных особенностей стратегий современного политического дискурса является частое использование социальных сетей как способа прямого контакта с избирателями. Г. Энли, анализируя стратегии, используемые Д. Трампом и Х. Клинтон в социальных сетях и, в частности, в Твиттере, в ходе предвыборной кампании 2016 г. пришла к выводу, что в то время как стратегии, используемые Х. Клинтон, подтверждают мнения о профессионализации предвыборных кампаний, превращении их в технологии, стратегии, используемые Д. Трампом в ходе предвыборной кампании и характеризуемые более любительским, но в тоже время более аутентичным, неподдельным и естественным стилем коммуникации указывают на депрофессионализацию и даже дилетантизм в качестве новой тенденции в политической коммуникации в противовес профессиональному (Enli, 2017).

Дж Лакофф, анализируя сообщения Д. Трампа в Твиттере, выявил следующие основные стратегии, используемые им в ходе президентской избирательной кампании: стратегия превентивного фрейминга (pre-emptive framing), стратегия отвлечения (diversion), стратегия отклонения (deflection), стратегия пробного шара (trial balloon) (<https://www.wnyc.org/story/taxonomy-trump-tweets/>).

А. Росс и Д. Риверс, проанализировав твиты Д. Трампа, выявили ряд примеров, соответствующих данным стратегиям:

**Pre-emptive framing** (цель – первым сконструировать фрейм относительно конкретной идеи): @realDonaldTrump – Only reason the hacking of the poorly defended DNC is discussed is that the loss by the Dems was so big that they are totally embarrassed!

**Diversion** (цель – отвлечь внимание от реальных вопросов): @realDonaldTrump – Meryl Streep, one of the most over-rated actresses in Hollywood, doesn't know me but attacked last night at the Golden Globes. She is a ...

**Deflection** (цель – атаковать источник сообщения, изменение направления): @realDonaldTrump – Intelligence agencies should never have allowed this fake news to “leak” into the public. One last shot at me. Are we living in Nazi Germany?

**Trial Balloon** (цель – проверить реакцию общественности): @realDonaldTrump – The United States must greatly strengthen and

expand its nuclear capability until such time as the world comes to its senses regarding nukes.

Посредством анализа ключевых слов указанные авторы пришли к выводу, что наиболее часто Д. Трамп использовал стратегию отклонения (deflection), одной из целью которой являлась атака на средства массовой информации, их дискредитация в глазах общественности и представление себя в качестве единственного заслуживающего доверия источника информации. Ключевым словом в этой стратегии являлось слово “fake”, используемое главным образом в контексте новостей и средств массовой информации (Ross, & Rivers, 2018).

Стратегию отклонения (deflection), как и другие стратегии, указанные Дж Лакоффом, Д. Трамп использовал не только в своих твитах, но и в публичных выступлениях. Примером данной стратегии может служить следующий отрывок из его выступления в штате Монтана 5 июля 2018 г.: “And guess what you have now? Eight months, no nuclear testing, no missiles, no anything. Mike Pompeo is over there right now. And they – they – they say, "He" – meaning me, these guys, **the crooked press**, they are so **dishonest**. **They are so dishonest. Fake news. They're fake news media.** /.../ **Fake news. Bad people.** /.../ And you really do, you really – and I tell you what. Because I see it. I see the way they write. **They're so damn dishonest.** And I don't mean all of them, because some of the finest people I know are journalists. Really. Hard to believe when I say that. I hate to say it, but I have to say. **But 75 percent of those people are downright dishonest. Downright dishonest.** /.../No, no, when you see **the Times, how dishonest they are**, when you see **the Washington Post, how totally dishonest** – when we leave – and I actually say this: they are all doing numbers that they've, like, never done”.

Как видим, стиль данной речи Д. Трампа мало чем отличается от его твитов. Согласно Б. Отту, стиль речей Д. Трампа как нельзя лучше совпадает со стилем Твиттера и характеризуется простотой, импульсивностью и невежливостью. Он часто использует риторические вопросы и восклицательные предложения в качестве персуазивных средств и нередко прибегает к оскорблению и запугиванию. Он говорит простым, естественным языком, часто использует повторы, короткие предложения и односложные слова типа “good”, “bad”, “sad”, что делает его речь более доступной для

среднего избирателя. Таким образом, эра Твиттера и других социальных сетей не только отражает социальные практики, но и влияет на них, в данном случае на политический дискурс, который становится менее политкорректным и все более конфронтационным и нетolerантным.

### **Выводы**

Проведенное исследование показало, что для политического дискурса внутри данного лингвокультурного сообщества характерны две противоположные функции: с одной стороны, он обеспечивает преемственность общественного развития посредством достижения компромиссов между общественно-политическими силами, с другой стороны, он, исходя из групповых интересов, противопоставляет и разделяет общество на друзей и врагов. Модель «друг – враг» /«свой – чужой» является базовой семантической оппозицией политического дискурса с соответствующими положительными и отрицательными оценочными импликациями и коннотациями и лежит в основе построения стратегий и тактик политического дискурса внутри отдельно взятого лингвокультурного сообщества.

Стратегический характер политического дискурса, для которого характерен прагматический подход, превалирование групповых интересов, речевая агрессия, использование конфронтационной риторики и разных манипулятивных практик, входит в противоречие с разработанной Ю. Хабермасом теорией коммуникативных действий. Вышеуказанные характеристики политического дискурса противоречат также принципу кооперации и коммуникативным правилам, сформулированным Г.П. Грайсом. Тем не менее, как отмечает Ю. Хабермас, «повседневная коммуникативная практика позволяет достичь взаимопонимания с учетом притязаний на значимость – и это единственная альтернатива более или менее насилиственному воздействию людей друг на друга» (Хабермас, 2001, с. 33).

### **Литература**

1. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике.– Вып.16. – Лингвистическая прагматика. – М., 1985. – С.217-237.
2. Михалева О.Л. Политический дискурс: Специфика

манипулятивного воздействия. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.

3. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. – Санкт-Петербург: Изд-во «Наука», 2001.
4. Ross A.S., Rivers D.J. Discursive Deflection: Accusation of “Fake News” and the Spread of Mis- and Disinformation in the Tweets of President Trump // Social Media + Society. – 2018. – №4(2). – Pp. 1-12
5. Chilton P. Analysing Political Discourse: Theory and Practice. – London: Routledge, 2004.
6. Enli G. Twitter as arena for the authentic outsider: Exploring the social media campaigns of Trump and Clinton in the 2016 US presidential election // European Journal of Communication. – 2017. – №32. – Pp. 50–61. doi:10.1177/0267323116682802
7. Ott B. L. The age of Twitter: Donald J. Trump and the politics of debasement. Critical Studies in Media Communication. – 2017.– 34. – Pp. 59–68. doi:10.1080/15295036.2016.1266686
8. Van Leeuwen T. Discourse and Practice: New tools for critical discourse analysis. – Oxford: Oxford University Press, 2008.

#### References

- Grice, H.P. (1985). Logika i rechevoe obschenie [Logics and speech communication]. In *Novoje v zarubezhnoj lingistike. Vol. 16. Lingvisticheskaya pragmatika* (pp. 217-237). Moscow.
- Mikhaleva, O.L. (2009). *Politicheskij diskurs: Spetsifika manipuliativnogo vozdejstvija* [Political discourse: Specificity of manipulative influence]. Moscow: Knizhnyj dom «LIBROKOM».
- Habermas, J. (2001). *Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie* [Moral consciousness and communicative action]. Saint Petersburg: Nauka.
- Ross, A.S., & Rivers, D.J. (2018). Discursive Deflection: Accusation of “Fake News” and the Spread of Mis- and Disinformation in the Tweets of President Trump. *Social Media + Society*, 4(2), 1-12.
- Chilton, P. (2004). *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Enli, G. (2017). Twitter as arena for the authentic outsider: Exploring the social media campaigns of Trump and Clinton in the 2016 US

- presidential election. *European Journal of Communication*, 32, 50–61. doi:10.1177/0267323116682802
- Ott, B.L. (2017). The age of Twitter: Donald J. Trump and the politics of debasement. *Critical Studies in Media Communication*, 34, 59–68. doi:10.1080/15295036.2016.1266686
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.

**УДК 372.881.111.1**

<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.02>

**А.П. Авраменко, В.Н. Шевченко**

**Московский государственный университет имени М.В.**

**Ломоносова**

## **ИНСТАГРАМ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

В данной статье подробно рассматривается вопрос интеграции учебного профиля социальной сети Инстаграм в образование. Дидактический потенциал сервиса позволяет внедрять его для преподавания различных дисциплин. В работе проведен глубокий анализ образовательного потенциала социальной сети Инстаграм как одной из составляющих технологии Веб 2.0., приведены ее дидактические свойства и функции. Так, интерактивность, мультимедийность, доступность, многоязыкость и другие характеристики Инстаграм делают его удобным инструментом для всех участников учебного процесса. В первую очередь авторами отмечены возможности, предоставляемые сервисами Веб 2.0. для преподавания иностранных языков. На примере курса по подготовке к олимпиадам приводятся возможные форматы заданий на развитие языковых навыков и речевых умений. Далее в статье представлено описание эксперимента по внедрению Инстаграм в обучение английскому языку, проведенного среди учеников 10-11 классов, а также на основе анализа результатов эксперимента сделаны выводы об эффективности данного сервиса для развития коммуникативной и социокультурной компетенций школьников старших классов.

*Ключевые слова:* ИКТ в образовании, Инстаграм, Веб 2.0,

*методика преподавания иностранных языков, мобильные технологии в обучении*

**UDC 372.881.111.1**

<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.02>

**A.P. Avramenko, V.N. Shevchenko**

**Lomonosov Moscow State University**

## **INSTAGRAM IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

*This article investigates the issue of Instagram integration into foreign language teaching. Firstly, the paper begins by exploring the concept of social networks as a part of Web 2.0 technology and by looking at the opportunities provided by such services for language teachers and learners. Secondly, the platform Instagram is thoroughly analysed in terms of its educational potential, and its didactic features and functions are described. The final part of the paper reports the results of the experiment conducted among students of 10-11 grades and aimed at evaluation of Instagram as a tool for students' academic development. The results provide evidence for Instagram's sufficient educational potential that can be fully exploited to achieve sustainable progress in learners' performance.*

*Key words:* Instagram, WEB 2.0, ICT in education, methods of language teaching, mobile learning

### **Введение**

В настоящее время социальные сети являются неотъемлемой частью нашей жизни. Современные сервисы позволяют не только общаться, обмениваться текстовой и графической информацией, но и могут быть рассмотрены в качестве образовательной платформы, доступной для значительного количества пользователей для расширения кругозора и углубления знаний в определенной области. В частности, Инстаграм обладает широким набором функций, таких как возможность публикации учебных материалов, включающих тексты, изображения, видео- и аудиозаписи; поддержания контакта с аудиторией с помощью личных сообщений; получения обратной связи от участников

курса в форме комментариев под публикациями, и т.д., которые могут быть эффективно использованы при обучении иностранному языку.

#### **Дидактический потенциал Инстаграм**

В документе ФГОС ОО отмечается, что одним из метапредметных результатов освоения основной образовательной программы должно являться «умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач». В связи с этим стоит подчеркнуть, что формирование данного умения напрямую зависит от применения в образовательном процессе современной концепции развития сети Интернет – Веб 2.0 (ФГОС ОО, 2012).

Веб 2.0 – второе поколение сетевых сервисов, которые, в отличие от первого поколения, дают возможность своим пользователям действовать сообща, обмениваясь информацией и работая с большим количеством Интернет-публикаций через (Патракин, 2007, с. 11-12):

1. осуществление коммуникации (Вконтакте, Facebook);
2. размещение собственных текстов и комментариев к записям других людей (Живой журнал, блог, ВикиВики);
3. обмен ссылками на интернет-источники (БобрДобр);
4. публикацию фотографий (Фlickr, Фотки.ru, Инстаграм);
5. размещение книг (Скрибд);
6. видеосервисы (Youtube, видеоблоги);
7. географические сервисы (Земля Гугл, Викимания);
8. обмен сообщениями (Skype, мессенджеры);
9. подкастинг (PodOmatic);
10. совместное создание и редактирование документов разных типов (Google Docs, Gliffy).

Социальные сети как часть технологии Веб 2.0 предоставляют целый ряд возможностей их использования в педагогической деятельности (Патракин, 2007, с. 12-13):

- Применение открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов;
- Самостоятельное создание и наполнение учебного

содержания;

- Освоение информационных концепций, знаний, навыков;
- Наблюдение за деятельностью участников сообщества практики.

Инстаграм открывает перед современным преподавателем все вышеперечисленные возможности, так как является бесплатным мобильным приложением и Интернет-сайтом, использующимся в качестве социальной сети с возможностью обмена фотографиями и видеоматериалами. В настоящее время данный сервис пользуется большой популярностью по всему миру среди людей разных возрастов. Со временем функциональность данной платформы расширяется, и теперь она воспринимается не просто как средство общения, но и как площадка для развлечения, ведения бизнеса, размещения рекламы, зарабатывания денег и, конечно же, образования.

В последнее время все большее и большее внимание уделяется вопросу обучения через Инстаграм. Данная проблема связана с неоспоримой широтой использования данной платформы людьми разных социальных и возрастных групп, что означает, что обучение с ее помощью будет удобно и интересно большому количеству людей. Уже сейчас существует множество образовательных профилей Инстаграм, посвященных разнообразным темам: иностранные языки, экономика, культурология, социология, психология, медицина, спорт, искусство и т.д. – которые пользуются невероятной популярностью в Интернет-сообществе.

В основе такого успеха лежат дидактические функции и свойства социальной сети Инстаграм, которые позволяют участникам (подписчикам) эффективно усваивать учебный материал:

#### 1. Мультимедийность

Инстаграм располагает множеством форматов представления информации: изображения, аудио- и видеофайлы, анимации, текст и т.д. Такое разнообразие положительно сказывается на мотивации обучающихся, способствует развитию их творческого потенциала и медиаграмотности.

#### 2. Возможность создания личного учебного пространства

Будучи социальной сетью, Инстаграм позволяет своим пользователям создавать личные профили, где можно публиковать собственный контент (фото, видео, текст и пр.). Безусловно, такая функция дает возможность учащимся заявить о своих интересах, научиться позиционировать себя как члена Интернет-сообщества и представителя определенной культуры.

### 3. Интерактивность

Функция комментирования публикаций, а также возможность отправлять личные сообщения позволяют ученикам развивать свои коммуникативные умения, обмениваться информацией, совместно решать поставленные задачи, а также в случае необходимости обратиться за помощью к сверстникам или преподавателю. Кроме того, это способствует развитию широты взглядов обучающихся и готовности выслушать мнения других людей.

### 4. Возможность организации учебного пространства и времени

Особенности интерфейса Инстаграм дают возможность создателю курса четко структурировать и организовать профиль так, чтобы он соответствовал логике изложения материала, что облегчает процесс усвоения. Более того, ученику предоставляется возможность самоконтроля и самостоятельной организации учебного процесса.

### 5. Доступность и простота использования

Инстаграм является бесплатным сервисом, а значит, он открывает возможность расширения кругозора и углубления знаний в той или иной области для значительного количества пользователей и соответствует принципу доступности обучения. Для полноценной работы необходимо лишь наличие компьютера или смартфона, а также доступа в Интернет. Интерфейс приложений и сайта является достаточно простым и не вызывает трудностей при использовании. Такая доступность и простота применения повышает мотивацию учащихся и позволяет организовать обучение с учетом целей, интересов и потребностей учеников.

### 6. Звуковая природа

При правильном использовании аудиоматериалы способствуют развитию устных видов речевой деятельности (говорение, аудирование), совершенствованию произношения, а также создает

ощущение присутствия преподавателя в смешанных и дистанционных формах обучения.

### 7. Многоязычие

Инстаграм – международная социальная сеть, а значит, в ней существует огромное количество материалов практически на всех языках мира. Большая часть информации представлена на английском языке, включая его варианты и диалекты, что формирует у учащихся представление о поликультурности мира и стран изучаемого языка, а также открывает перед ними возможности расширить свой кругозор.

Также следует обратить внимание на следующие дидактические возможности, которыми обладает социальная сеть Инстаграм:

1. Возможность хранения и передачи большого количества учебных материалов.

Профиль Инстаграм может содержать и распространять огромное количество информации, что в корне меняет традиционные представления об учебном пространстве и расширяет возможности ведения преподавательской деятельности.

2. Обеспечение принципа прочности усвоения знаний.

Социальная сеть Инстаграм позволяет просматривать публикации неограниченное количество раз, т.е. при необходимости учащиеся могут закрепить пройденный материал и систематизировать собственные знания через повторение той или иной темы.

3. Возможность геймификации обучения.

С помощью Инстаграм возможно внедрение в учебный процесс игровых техник и использование ИКТ-инструментов (ПК, смартфон), что усиливает вовлеченность учащихся, способствует взаимодействию между участниками курса.

### Описание эксперимента

Для определения эффективности использования социальной сети Инстаграм для развития коммуникативной и социокультурной компетенций при изучении английского языка был проведен эксперимент среди школьников 10-11 классов, средний уровень владения языка которых – В1.

Согласно спецификации КИМ для проведения в 2018 году ЕГЭ по иностранным языкам, «целью единого государственного

экзамена по иностранным языкам является определение уровня иноязычной коммуникативной компетенции», при этом основное внимание уделяется коммуникативным умениям, а также проверяются социокультурные знания и умения (Спецификация ЕГЭ по английскому языку, 2018, с. 3). Именно поэтому задания, созданные для обучающего профиля Инстаграм, были направлены на развитие коммуникативной и социокультурной компетенций, а темы 5 модулей, из которых состоит программа курса, были выбраны в соответствии с требованиями школьной программы 10-11 классов и материалов ЕГЭ (Мода и стиль, Черты характера, Природа, Мир английского языка, Спорт и здоровый образ жизни). Каждый модуль включает в себя обучающие видео и задания по лексике, грамматике, словообразованию и культуре изучаемого языка, а также публикации с ответами на данные упражнения для самопроверки. В качестве базового УМК был выбран учебник М. В. Вербицкой «Учебное пособие по подготовке к ЕГЭ по английскому языку: Грамматика и лексика» издательства Macmillan. Для записи ответов на задания участники курса использовали функцию комментирования публикаций, что позволяло своевременно оставлять обратную связь о правильности выбранных вариантов ответа.

Для достижения поставленной цели – определить эффективность Инстаграм для изучения английского языка – были поставлены следующие задачи:

- отобрать темы по грамматике, лексике, словообразованию английского языка и культуре стран изучаемого языка для программы курса в соответствии с возрастом и уровнем языка участников;
- составить серию упражнений согласно выбранным темам;
- создать образовательный профиль в социальной сети Инстаграм;
- привлечь внимание школьников 10-11 классов к обучающим возможностям вышеупомянутого профиля;
- осуществлять текущий контроль за выполнением заданий участниками курса;

- провести итоговое тестирование подписчиков с целью определения эффективности усвоения учебного материала, опубликованного на платформе Инстаграм;
- проанализировать предварительные результаты итогового тестирования;
- провести итоговое анкетирование, чтобы узнать мнение участников об изучении английского языка с помощью образовательного профиля Инстаграм;
- проанализировать предварительные результаты итогового анкетирования;
- сделать выводы на основе полученных данных.

Каждый модуль состоит из 7 заданий и имеет схожую структуру, которая выглядит следующим образом:

1. Warm-up – задание на развитие социокультурной компетенции;
2. Введение лексического материала – обучающее видео и упражнение на расширение словарного запаса учащихся;
3. Закрепление лексического материала – задание на семантизацию лексики, представленной в предыдущей публикации;
4. Введение грамматического материала – обучающее видео и упражнение для ознакомления с новой грамматической темой;
5. Закрепление грамматического материала – задание на формирование грамматического навыка на основе темы обучающего видео в предыдущем посте;
6. Введение темы по словообразованию – обучающее видео и упражнения, направленные на формирование у учащихся представления о словообразовании английского языка;
7. Закрепление темы по словообразованию – задание на формирование навыка на основе темы обучающего видео в предыдущей публикации.

Важно отметить, что в ходе эксперимента были выявлены как достоинства, так и недостатки работы в социальной сети Инстаграм как в образовательном сервисе, которые перечислены ниже.

Достоинства Инстаграм как образовательной платформы:

- возможность публикации разных типов учебных материалов, включая изображения, видео- и аудиозаписи, текстовую информацию;
- возможность четкой структуризации курса за счет интерфейса социальной сети;
- удобство поддержания связи учащихся между собой и с преподавателем с помощью личных сообщений и комментариев под публикациями;
- легкость записи ответов на задания (для участников) и оставления обратной связи по поводу их правильности (для преподавателя) посредством функции комментирования постов;
- возможность просмотра обучающих видео и выполнения заданий неограниченное количество раз;
- удобство и доступность использования в любом месте, в любое время;
- осуществление интерактивности обучения;
- возможность геймификации обучения.

Недостатки социальной сети Инстаграм как обучающего сервиса:

- психологический фактор: в большинстве случаев, Инстаграм воспринимается пользователями как платформа для развлечения и проведения досуга, а не в качестве образовательной площадки, т.е. они готовы просматривать изображения и видеозаписи, читать текст, но задания для активного участия выполняют скорее неохотно;
- ограничение по размеру текста, который можно написать под публикациями (однако данный недостаток может быть компенсирован за счет функции комментирования постов);
- длительность видеоматериала, который можно опубликовать в профиле, ограничивается всего лишь одной минутой (хотя возможность загрузки нескольких файлов в рамках одной публикации решают данную проблему);

- зависимость от наличия Интернет-соединения.

### **Анализ предварительных результатов эксперимента**

С целью определения эффективности составленной программы курса были проведены итоговое тестирование и анкетирование участников.

Итоговое тестирование проходило в режиме онлайн с помощью сервиса Google Forms. Тестирование было направлено на оценку результатов усвоения участниками программы курса и состояло из 10 вопросов на знание лексических, грамматических, словообразовательных тем изучаемого языка и культуры англоговорящих стран, затронутых в ходе эксперимента.

Согласно результатам тестирования, наиболее сложными для участников курса оказались вопросы, связанные с грамматикой английского языка. Именно на них чаще всего давались неправильные ответы. Средним показателем по числу верных ответов отличились вопросы по словообразованию английского языка. Вопросы же на знание лексики и культуры стран вызвали наименьшее количество трудностей.

Средний балл среди участников курса по итогам тестирования составил 62,9%, что является удовлетворительным предварительным результатом. Однако для повышения данного показателя в ходе дальнейшего исследования необходимо внести следующие изменения:

- использовать большее количество наглядных средств обучения (таблицы, картинки, схемы, графики и т.д.);
- чаще применять игровые техники для повышения мотивации учащихся;
- публиковать больше заданий, направленных на закрепление нового грамматического, лексического, словообразовательного материала и материала по культуре стран изучаемого языка.

Итоговое анкетирование так же, как и тестирование, проводилось онлайн с использованием платформы Google Forms. Цель анкетирования состояла в том, чтобы узнать впечатления участников курса от работы с образовательным профилем Инстаграм для развития коммуникативной и социокультурной компетенций.

В первую очередь учащимся был задан вопрос о том, насколько

полезен, по их мнению, аккаунт Инстаграм для изучения английского языка (от 0 баллов – совсем не полезен до 10 баллов – очень полезен). 100% опрошенных отметили, что представленный профиль является полезным ресурсом (от 7 баллов и выше).

Далее участникам необходимо было оценить сложность заданий (от 0 – очень простые до 10 – очень сложные), которые выполнялись ими во время прохождения курса. Согласно результатам, половина респондентов считают, что задания соответствовали их уровню английского языка (5 баллов из 10), вторая половина ответивших оценили сложность приведенных заданий как выше среднего (6 и 7 баллов из 10).

Кроме того, участники курса полагают, что обучающие видео были максимально понятными, и 66,7% опрошенных порекомендовали бы обучающий профиль Инстаграм для обучения английскому языку своим друзьям и знакомым. В будущем подписчикам хотелось бы видеть больше заданий на расширение словарного запаса (66,7% опрошенных), а также на углубление знаний о культуре англоговорящих стран (33,3%).

Более того, учащиеся могли оставить свои комментарии по курсу. Среди минусов некоторые отметили, что не хватало изображений, а также простых вопросов с выбором ответа. Тем не менее, подавляющее большинство выразило благодарность за пройденный курс, а также упомянуло, что планирует и дальше продолжать пользоваться образовательным аккаунтом Инстаграм для повышения уровня английского языка.

В общем и целом, большая часть аудитории оценивает свой опыт участия в курсе положительно, отмечая, что, благодаря курсу, удалось расширить кругозор и узнать много нового и интересного.

### **Выходы**

Таким образом, можно сделать вывод о том, что апробированная модель дополнительного образования на платформе социальной сети Инстаграм оказалась особенно эффективной для расширения словарного запаса и углубления знаний о культуре стран изучаемого языка, что, бесспорно, способствует развитию коммуникативной и социокультурной компетенций школьников старших классов. Тем не менее, для увеличения результативности использования данного сервиса в

изучении английского языка, при дальнейшем исследовании в программу курса необходимо внести некоторые корректизы, указанные выше. В результате анкетирования были подтверждены достоинства программы курса и социальной сети Инстаграм как обучающей платформы: респонденты отметили полезность профиля, соответствие заданий их языковому уровню, выразили свою благодарность и пожелания по дальнейшей работе сервиса.

#### Литература

1. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. – М: Интуит.ру, 2007.
2. Спецификация ЕГЭ по английскому языку 2018 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoveRsii-sPeciFikacii-kodiFikatoRy> (дата обращения: 23.03.2018)
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования от 17 мая 2012 г.

#### References

- Patarakin, E.D. (2007). *Social'nye servisy Veb 2.0 v pomoshch' uchitelyu* [Social services Web 2.0 to help the teacher]. Moscow: Intuit.ru.
- Specifikaciya EGE po anglijskomu yazyku 2018 goda* [Specification of the USE in English 2018]. (2018). Retrieved from: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoveRsii-sPeciFikacii-kodiFikatoRy>
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya ot 17 maya 2012 g.* [Federal State Educational Standard of Secondary (Complete) General Education dated May 17, 2012] (2018).

УДК: 378+811.111  
<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.03>  
Е.Л. Авдеева  
Финансовый университет при Правительстве РФ

**ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ ИЗУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ**

*В статье рассматриваются результаты оценки использования электронной образовательной платформы в процессе преподавания английского языка как иностранного в Финансовом университете и эффективности данной технологии для развития основных языковых навыков. В исследовании приводятся результаты научно-исследовательской работы, направленной на оценку использования электронной платформы студентами. Они свидетельствуют о том, что студенты выступают за использование электронных технологий для изучения иностранного языка. Для достижения цели был использован метод анкетирования студентов заочного образования. Положительное отношение студента к применению платформы электронного обучения иностранному языку можно рассматривать как один из основных факторов успешного овладения языком. В настоящем исследовании была предпринята попытка рассмотреть, как оценивают студенты интеграцию электронной платформы в традиционный процесс обучения. Электронная образовательная платформа предоставляет студентам значительные возможности для выбора образовательного контента с учетом их профессиональных интересов и уровня владения иностранным языком. Основной задачей преподавателя является поддержка студента в подборе учебного контента, мониторинг процесса обучения и контроль его результатов. Использование электронной образовательной платформы изменяет форму взаимодействия между преподавателем и студентами. Электронная образовательная платформа позволяет работать автономно над всеми языковыми навыками. Однако преподавателю необходимо выступать в роли модератора учебного процесса и мотивировать студентов на*

*регулярную работу с платформой. Данное исследование является первым шагом в оценке роли обучающих платформ в процессе преподавания иностранного языка. Для полного изучения данной проблемы необходимо расширить спектр методов исследования и предложить использование более крупного статистического анализа.*

*Ключевые слова:* электронная образовательная среда; информационно-коммуникационные технологии; дистанционное обучение иностранным языкам; образовательные технологии; электронное обучение; электронная образовательная платформа

**UDC: 378+811.111**

**<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.03>**

**E.L. Avdeeva**

**Financial University under the Government of the Russian Federation**

### **STUDENTS' PERCEPTION OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE USING THE ELECTRONIC EDUCATIONAL PLATFORM**

*The study discusses the results of the assessment of the use of the electronic educational platform in the process of teaching English as a foreign language at the Financial University and the effectiveness of this technology for the development of basic language skills. The paper includes the number of findings of the research work aimed at assessing the usage of the electronic platform. They indicate that students approve the use of electronic technology for learning a foreign language. To achieve the goal, a questionnaire was used for the survey of the part-time students. The attitude of the student towards application of the e-learning platform can be considered as one of the main factors for successful language acquisition. In this study, an attempt was made to consider how students evaluate the integration of the electronic platform into the traditional learning process. E-learning platform provides students with significant opportunities to choose educational content based on their professional interests and level of foreign language proficiency. The main task of the teacher is to support the student in the selection of educational content and to*

*monitor the learning process and its results. The use of the e-platform changes the form of interaction between the teacher and students. E-platform allows students to work independently on all language skills. However, the teacher should act as a moderator of the educational process and motivate students to work regularly. This study presents the first steps in assessing the role of e-learning platforms in the process of teaching a foreign language. For a complete study of this problem, it is necessary to expand the range of research methods and propose the use of a larger statistical analysis.*

*Key words:* electronic educational environment; information and communication technologies; distance learning of foreign languages; educational technologies; e-learning; e- platform

### **Введение**

В настоящее время значительное количество учебных заведений в России внедряют в практику своей работы современные технологии обучения. В зависимости от поставленных задач это может быть смешанное обучение (blended learning), когда средства информационных технологий «дополняют» традиционное обучение, или это может быть полностью дистанционное онлайн-обучение(long distance learning). Электронное обучение (e-learning) может включать в себя ресурсы электронного обучения, электронные библиотечные системы, электронные зачетные книжки, образовательные платформы с индивидуальными образовательными маршрутами (Авдеева, 2018). Известно, что в основе электронного обучения лежат информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Следует отметить, что ИКТ стали обычными явлениями, которые поднимают все сферы жизни на качественно новый уровень. Так, использование ИКТ в образовании ведет к более ориентированным на учащихся параметрам обучения. Нет сомнений в том, что внедрение современных технологий изменило систему образования. Новые технологии используются для того, чтобы сделать процесс обучения более эффективным. Информационно-коммуникационные технологии предоставляют значительные возможности для использования образовательных платформ в процессе изучения языка. Как показывает практика, особое значение использование электронной образовательной платформы

RSA имеет для студентов, изучающих иностранные языки на заочной и дистанционной форме обучения (Авдеева, Чикилева, 2016). Важными особенностями данной электронной платформы являются мобильный доступ и аутентичный языковой контент.

В настоящем исследовании представлены результаты использования электронной платформы RSA в преподавании английского языка как иностранного в Финансовом университете для студентов заочной формы обучения. Являясь нелингвистическим высшим учебным заведением, Финансовый университет обеспечивает обучение студентов английскому языку с целью использования языковых умений и навыков в своей будущей профессиональной деятельности.

Целью данного исследования являлось изучение восприятия студентами возможностей электронного обучения, способности студентов развивать основные языковые навыки с помощью инструментов электронной образовательной платформы.

Обзор литературы показывает, что у профессионального сообщества существует большой интерес к использованию современных образовательных технологий. Ряд исследований в этой области были проведены как за рубежом, так и в России (Dudenev, 2007; Hussein H. Mohammed, & Almekhlafi, 2017; Larionova, Brown & Bystrova, 2018). Использование современных технологий для дистанционного образования в частности позволяет обеспечить доступ к образовательным ресурсам широкому кругу обучающихся, повысить качество образования и развивать критическое мышление (Bates, 2004). При этом взаимодействие между преподавателем и студентами не теряет своей актуальности.

Нельзя не отметить, что некоторое время назад появилось понятие мобильного образования. Оно подразумевает использование мобильных устройств для получения мгновенного доступа к учебным ресурсам и обмен информацией в любом месте, в любое время в образовательных целях. В этой области так же активно ведутся исследования (Pegrum, Howitt, & Striepe, 2013; Traxler, 2018).

Ряд исследователей используют понятие смарт технологий, то есть технологий, которые выполняют обучающую роль и предоставляют доступ к образовательным ресурсам за пределами

аудитории (Kalugina, & Tarasevich, 2018). Смарт технологии включают в себя такие устройства, как цифровые камеры, цифровые диктофоны, MP3-плееры, DVD-проигрыватели, смартфоны, ноутбуки и некоторые другие. Следует отметить, что интеграция смарт технологий в преподавание иностранных языков важна как для студентов, так и для преподавателей.

Однако следует отметить, что использование современных технологий в учебном процессе часто вызывает определенные сложности у преподавателей (Knezek, & Christensen, 2002; Pelgrum, 2001). Причины могут быть разными, например, отсутствие опыта или негативное отношение к любым инновациям в образовании. Так, Льюис (Lewis, 2017, с.12) предлагает разделить преподавателей по их отношению к технологиям на несколько типов:

- случайный пользователь – преподаватель, который уверенно находит информацию в интернете и использует технологии как вспомогательное средство, а не интегрированное в процесс обучения на постоянной основе;
- преподаватель старой школы – использует технологии таким же образом, как и традиционные методы обучения, то есть технологии в данном случае расширяют процесс обучения, но не меняют методику обучения;
- инноватор – преподаватель, который использует технологии не только как вспомогательный элемент, но и трансформирует сам процесс обучения. Преподаватель-новатор использует технологии для того, чтобы развивать автономность студента, его критическое и креативное мышление, а также навыки эффективного решения проблем.

Использование современных технологий в преподавании иностранного языка, бесспорно, имеет большое значение для развития у студентов основных языковых навыков. Исследователи высоко оценивают роль современных технологий в преподавании языка (Чикилева, 2016; Scrimshaw, 2004). С использованием современных технологий обучения студенты более мотивированы, улучшаются их коммуникативные навыки, а так же взаимодействие между преподавателями и студентами.

Предполагается, что студенты сами должны контролировать темп обучения и управлять своим временем, кроме того, они могут

выбирать учебные ресурсы. При таком подходе студенты должны управлять своим процессом обучения и быть ответственными за регулярную работу с учебными материалами. Представляется, что обучение на электронной образовательной платформе Розетта Стоун является примером такой учебной среды. Обучение на платформе является более ориентированным на студентов, они могут выбирать контент для достижения своих образовательных целей. Нет сомнений в том, что выбор правильной индивидуальной траектории обучения является очень важным, так как она определяет цели обучения и помогает достичь их более эффективным образом. Такая модель обеспечивает привлечение учащихся к процессу обучения, повышает их ответственность, развивает автономию и творческий подход.

Рассмотрим преимущества электронной образовательной платформы Розетта Стоун - Rosetta Stone Advantage (RSA), ее общую структуру, пользователей и возможности отслеживания результатов обучения. RSA была внедрена для преподавания и изучения иностранных языков в финансовом университете при правительстве Российской Федерации в 2016 году. Каждый студент может выбрать индивидуальную образовательную траекторию. Учебные ресурсы, предоставляемые на платформе RSA, включают в себя упражнения, направленные на развитие всех аспектов языка - чтения, письма, аудирования и говорения. Студенты могут изучать профессиональную лексику, различные аспекты грамматики английского языка, совершенствовать произношение, прослушивать тексты и диалоги, а также принимать участие в виртуальной беседе. Все выполненные упражнения проверяются на платформе автоматически. Студенты могут сосредоточиться на деловом английском и выбрать для изучения различные темы для будущей профессиональной деятельности. Основными задачами преподавателя при обучении на электронной платформе являются помочь студентам в подборе контента для автономного обучения, мониторинг процесса обучения и контроль его результатов.

Необходимо отметить, что в результате внедрения электронных образовательных платформ изменилось взаимодействие преподавателя и учащихся. Произошла модификация их традиционных ролей. Преподаватели стали преподавателями-

модераторами. Студенты могут сотрудничать со своими преподавателями за пределами аудитории с помощью текстовых сообщений в рамках платформы RSA. Тем временем, преподавателям необходимо проверять и контролировать учебные отчеты студентов. Отчеты RSA представляют собой подробные отчеты, генерируемые на платформе, на регулярной основе. Они включают статистические данные о проделанной работе, затраченном времени и тестах, выполненных за определенный период времени. Портал преподавателя позволяет просматривать информацию о том, как регулярно занимается каждый студент, с какими заданиями работает. Все статистические показатели помогают контролировать эффективность процесса обучения.

#### **Материалы и методы**

В данном исследовании применялись следующие методы: оценка интеграции электронной образовательной платформы в процесс изучения иностранного языка, анализ данных исследования, оценка результатов исследования, систематизация и категоризация полученных данных. Образовательная платформа RSA была интегрирована для обучения в институте дистанционного обучения и открытого образования в Финансовом университете при правительстве Российской Федерации для самостоятельной работы студентов.

Исследование состояло из двух этапов. Первый этап включал определение цели и задач исследования, разработку гипотезы, выбор методов исследования. На данном этапе исследования был произведен обзор теоретических положений и работ, которые были проведены ранее в области применения современных технологий. Анализ литературы показал и теоретически обосновал необходимость использования электронных образовательных платформ в процессе изучения иностранных языков. Второй этап данного исследования включал количественный подсчет данных анкетирования студентов, их систематизацию и анализ полученных результатов, составление выводов.

Сбор данных проводился методом количественного и качественного анализа. Количественный элемент включал подсчет ответов студентов, собранных с помощью анкетирования. Качественная составляющая исследования состояла из

собеседований со студентами, проведенными в ходе консультаций. Участники должны были поделиться своим мнением относительно особенностей их работы с RSA.

Количественный анализ проводился с 48 студентами первого курса. Анкетирование проходило в конце второго семестра 2016/2017 учебного года. В исследовании использовалась шкала Лайкерта. Для ответов студентов были использованы пять упорядоченных уровней. Таким образом, вопросы исследования предлагали несколько вариантов оценивания утверждения – от «полностью согласен» до «полностью не согласен» (см. Таблицу 1).

Студентам было предложено оценить ряд утверждений, используя шкалу оценок. Анкеты были анонимными. Утверждения в анкетах были направлены на то, чтобы охватить все языковые компетенции, а именно - навыки говорения, аудирования, а также навыки чтения и письма.

Таблица 1 Анкета для студентов.

	Утверждения	Ответы студентов
1.	Мне было полезно работать с RS	полностью согласен согласен нейтрален не согласен полностью не согласен
2.	Я хотел бы улучшить свои навыки говорения	полностью согласен согласен нейтрален не согласен полностью не согласен

3.	Я хотел бы улучшить свои навыки аудирования	полностью согласен согласен нейтрален не согласен полностью не согласен
4.	Я хотел бы улучшить свои навыки чтения	полностью согласен согласен нейтрален не согласен полностью не согласен
5.	Я хотел бы улучшить свои навыки письма	полностью согласен согласен нейтрален не согласен полностью не согласен

Каждый студент должен был заполнить анкету, используя предложенную шкалу ответов. После обработки анкет был произведен анализ результатов.

#### **Результаты и обсуждение**

Данное исследование было направлено на изучение того, как используется электронная образовательная платформа Розетта Стоун для изучения иностранных языков. Приведем выводы, которые были получены в ходе анкетирования студентов заочников. Участниками исследования были студенты в возрасте от 18-25 с уровнем владения языком от A1 до C1. Общее число обработанных анкет составило 48. Студенты заочники обучались по направлению «Экономика». Все студенты согласились принять участие в анкетировании добровольно.

Как уже упоминалось ранее, интеграция индивидуальных образовательных траекторий в процесс преподавания английского языка является эффективным способом развития коммуникативных навыков студентов и их профессиональной

компетентности. Такой подход дает студентам свободу выбора языкового содержания, исходя из своих профессиональных интересов и уровня владения иностранным языком.

В исследовании были поставлены следующие задачи:

-выяснить, как студенты оценивают эффективность обучения с платформой;

-определить, какие языковые навыки они хотели бы улучшить, работая с платформой.

Была выдвинута следующая гипотеза – наиболее важными языковыми навыками для развития с электронной обучающей платформой являются навыки говорения.

Студентам было предложено выразить свое отношение к следующим заявлениям: я хотел бы улучшить свои навыки говорения; я хотел бы улучшить свои навыки аудирования; я хотел бы улучшить свои навыки чтения; я хотел бы улучшить свои навыки письма.

Ответы на утверждения из анкеты были распределены по шкале Лайкерта: 1) полностью согласен 2) согласен 3) нейтрален 4) не согласен 5) полностью не согласен. Исходя из этого, были получены следующие результаты. В ответ на первое заявление, будет ли полезно работать с платформой, подавляющее большинство учащихся (87,64%) ответили положительно.

Студенты считают, что изучение иностранного языка с электронной платформой RSA будет эффективно (37,56% - полностью согласен 50,08% - согласен). Часть респондентов, а именно 5,06 % студентов, являются нейтральными по данному вопросу. Небольшая часть студентов, а именно, 7,30% - не согласны. Таким образом, значительная часть студентов считают работу с RSA эффективной, при этом показатель нейтральных ответов и отрицательных не велик. Несмотря на это, следует обратить особое внимание на студентов, которые уверены, что работа с платформой не будет эффективной. Вероятно, они не уверены, что смогут работать с платформой самостоятельно, у них возникают сложности с формированием индивидуальной траектории обучения. В таких случаях студентам необходим мониторинг со стороны преподавателя для повышения эффективности работы с платформой. При правильном и своевременном контроле со стороны преподавателя возможно

повышение эффективности обучения данных студентов. Показатель полностью отрицательных ответов по данному вопросу равен 0% .

Следующие утверждения касались развития языковых навыков говорения, аудирования, чтения и письма (см. Таблицу 2). Оценка ожиданий студентов для развития навыков говорения выглядит следующим образом – большая часть студентов дала положительную оценку использования платформы (75,00% – полностью согласен, 22,91% – согласен) и только 2,09% ответов студентов оказались нейтральными по этому утверждению. Что касается развития навыков аудирования, то студенты достаточно высоко оценивают возможности платформы для развития данного языкового умения - 56,25% ответов – полностью согласен, 33,16% – согласен. Показатель нейтральных ответов составил 6,43%, а показатель отрицательных - чуть меньше (4,16 – не согласен).

Результаты анкетирования показывают, что значительная часть студентов (39,58% -полностью согласен, 47,92% – согласен) считают, что Розетта Стоун эффективна для приобретения навыков чтения. При этом показатель нейтральных оценок (12,50 %- нейтрален) оказался выше, чем при оценивании других языковых навыков, а отрицательные оценки отсутствовали совсем (0% - не согласен).

Наконец, последнее заявление предложило респондентам возможность определить, хотели бы они улучшить навыки письма. Половина респондентов, а именно 50,00 % студентов, абсолютно согласны с этим заявлением, 29,18% ответов респондентов дали ответ - согласен. Часть ответов респондентов (10,41%) остались нейтральными по этому вопросу. Такое же количество студентов (10,41%) – не согласны. Таким образом, определенное количество респондентов не согласны, что они смогут улучшить навыки письма, используя инструменты RSA. Вероятно, это говорит о том, что запрос на приобретение навыков письма со стороны студентов не велик, либо нет положительного опыта в использовании электронных средств для развития данных навыков.

**Таблица 2.  
Оценка работы с RSA (48 респондентов)**

Языковые навыки	Полностю согласен(%)	Согласен(%))	Нейтрален(%)	Несогласен(%)	Полностью не согласен(%)
говорение	75,00	22,91	2,09	0	0
аудирование	56,25	33,16	6,43	4,16	0
чтение	39,58	47,92	12,5	0	0
письмо	50,00	29,18	10,41	10,41	0

Полученные результаты показывают, что у студентов наиболее востребованным является запрос на развитие навыков говорения на иностранном языке, следующим за ним идет развитие навыков аудирования и на третьем месте – развитие навыков чтения. Студенты не дали ни одного ответа – полностью не согласен – ни на одно из четырех предложенных утверждений. Наименьшее количество нейтральных оценок (2,09%) получено при оценке возможностей RSA для развития навыков говорения. При этом отрицательные оценки на данное утверждение полностью отсутствуют (0%), тогда как для развития навыков аудирования они равны 4,16%, а навыков письма – 10,41%. Количество

нейтральных ответов для улучшения навыков чтения (12,5%) говорит о том, что у большинства студентов навыки чтения являются наиболее развитыми по сравнению с остальными языковыми навыками.

Анализ данных свидетельствует о том, что студенты в основном выступают за использование электронных технологий для развития языковых навыков. У студентов есть возможность использовать все преимущества самостоятельного обучения. Они могут выбрать свой темп обучения и учебные ресурсы для формирования индивидуальных образовательных траекторий для развития таких языковых навыков как говорение, аудирование, чтение, письмо.

Инструменты RSA, бесспорно, позволяют студентам работать автономно над всеми языковыми навыками. Однако преподаватели должны быть хорошо осведомлены о необходимости направлять обучение своих студентов. Как отмечалось выше, информационные технологии и платформы электронного обучения рассматриваются как инструменты для предоставления студентам новых подходов, которые будут способствовать повышению эффективности процесса обучения.

### **Выводы**

В представленном исследовании была предпринята попытка изучить отношение студентов заочного обучения к электронно-образовательной платформе Розетта Стоун, которая использовалась в процессе обучения иностранному языку наряду с традиционной моделью образования. Данное исследование следует рассматривать как первый шаг в оценке роли электронных обучающих платформ в процессе преподавания иностранного языка. Важно отметить, что ориентированный на учащихся подход в цифровом обучении должен стать решающим фактором успешного владения иностранным языком.

Гипотеза, изложенная в начале исследования, что студенты хотели бы улучшить навыки говорения при работе с платформой, была полностью подтверждена. Как показывает анализ проведенного анкетирования, для студентов наиболее важной целью обучения считают развитие устных коммуникативных навыков. Как показали собеседования, студенты в целом неплохо владеют навыками чтения и перевода иноязычного текста, но

хотели бы совершенствовать навыки говорения. Навыки работы студентов с электронной платформой не только формируют у них коммуникативные навыки общения на иностранном языке, но и способствуют развитию самостоятельности и инициативности.

Итак, согласно проведенному исследованию, развитие навыков говорения можно отнести к наиболее востребованным задачам студента. Более того, не следует отрицать особую роль преподавателя в процессе формирования индивидуальной траектории обучения студента. Преподавателю необходимо мотивировать студентов и контролировать все этапы их автономной работы с электронными образовательными ресурсами. Иными словами, преподаватели должны регулярно контролировать автономную работу студентов, с тем, чтобы сделать ее более эффективной и добиться поставленных результатов.

Хотя проведенное исследование не является масштабным, оно дает первичное представление о практике и восприятии студентами работы с электронной образовательной платформой. Полезным дополнением к проведенному исследованию станет дальнейшая работа в этой области с использованием более широкого спектра методов, включая данные наблюдений в сочетании с более крупным статистическим анализом. В дальнейшем, представляется важным рассмотреть, какие результаты студенты могут достичь в процессе использования электронных образовательных ресурсов. Отметим, что создание соответствующей индивидуальной учебной среды требует от преподавателя понимания образовательных и профессиональных потребностей студентов.

Таким образом, если ранее преподаватели изучали вопрос, как использовать информационные технологии для преподавания иностранного языка, то сейчас важно рассмотреть вопрос о том, как преподавать иностранный язык, с тем чтобы их эффективно использовать. Полученные выводы могут иметь особое значение для понимания будущего электронных образовательных технологий и их роли в изучении языка, для выбора правильных стратегий для обеспечения образовательной модели, ориентированной на учащихся. Современные технологии обеспечивают возможности для улучшения обучения языку и

делают этот процесс более эффективным. Выбор соответствующих образовательных технологий в значительной степени способствует росту мотивации и интереса студентов к овладению иностранным языком.

#### Литература

1. Авдеева Е.Л. Использование цифровых технологий в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы. – М., 2018. – С. 6-14.
2. Авдеева Е.Л., Чикилева Л.С. Из опыта использования электронной образовательной платформы для обучения иностранному языку студентов-заочников // Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы сборник научных работ. – М., 2016. – С. 6-11.
3. Власова Е. З. Электронное обучение в современном вузе: проблемы, перспективы и опыт использования [Электронный ресурс] // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2014. – № 2. – С. 43-49. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/elektronnoe-obuchenie-v-sovremennom-vuze-problemy-perspektivy-i-opyt-ispolzovaniya> (дата обращения: 25.11.2018)
4. Чикилева Л.С. Роль информационных технологий в процессе обучения английскому языку // Ученые записки ИСГЗ, 2015. – №1. – С.572-577.
5. Bates A.W. Technology, e-learning and distance education [Electronic resource]. – London: Routledge. – 2005. – Mode of access: <https://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/2008/07/online-learning-tools.pdf>
6. Dudeney G. The Internet and the language classroom. – Cambridge University Press, 2007.
7. Hampel R., Stickler U. Developing Online Language Teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices. – London, UK: Palgrave Macmillan, 2015.
8. Hussein H. Mohammed Ali, Almekhlafi Abdurrahman. English Language Teachers' Perceptions of Using ICT in Teaching in Cycle

- Three in the United Arab Emirates. US-China Foreign Language. – 2017. Doi: 15. 10.17265/1539-8080/2017.06.001.
9. Kalugina O.A., Tarasevich N.A. Smart technology integration into EFL teaching at non-linguistic higher school // XLinguae. – Vol. 11. – Issue 1XL. – January. 2018. – Pp. 8-18.
- 10.Knezek G., Christensen R. Impact of new information technologies on teachers and students // Networking the Learner. – Chicago: Springer US, 2002. – Pp. 169-178.
- 11.Larionova V., Brown K., Bystrova T. Russian perspectives of online learning technologies in higher school: An empirical study of a MOOC // Research in Comparative and International Education. – №13(1). – 2018. – Pp. 70–91.
- 12.Lewis G. Learning Technology. – Oxford University Press, 2017.
- 13.Pelgrum W.J. Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment // Computers & Education. – 2001. – №37. – Pp. 163-178.
- 14.Pegrum M., Howitt C., Striepe M. Learning to take the tablet: How pre-service teachers use iPads to facilitate their learning [Электронный ресурс] // Australasian Journal of Educational Technology. – №29(4). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, 2013. – Режим доступа: <https://www.learntechlib.org/p/148118/> (дата обращения: 18.11.2018).
- 15.Scrimshaw P. Enabling teachers to make successful use of ICT. – 2004. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://core.ac.uk/download/pdf/4151892.pdf> (дата обращения: 20.11.2018)
- 16.Traxler J. Learning with mobiles: The Global South. Research [Электронный ресурс] // Comparative and International Education. – 2018. – №13(1). – Pp. 152–175. Режим доступа: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745499918761509> (дата обращения: 02.11.2018)

#### References

Avdeeva, E.L. (2018). Ispol'zovanie cifrovyyh tekhnologij v professional'no orientirovannom obuchenii inostrannym yazykam [The use of digital technologies in professionally oriented teaching

- of foreign languages]. In *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: tradicii, innovacii, perspektivy*, (pp. 6-14). Moscow.
- Avdeeva, E.L., & CHikileva, L.S. (2016). Iz opyta ispol'zovaniya elektronnoj obrazovatel'noj platformy dlya obucheniya inostrannomu yazyku studentov-zaochnikov [From the experience of using an electronic educational platform for teaching foreign languages to part-time students] In *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: tradicii, innovacii, perspektivy*, (pp. 6-11). Moscow.
- Vlasova, E.Z. (2014). Elektronnoe obuchenie v sovremenном vuze: problemy, perspektivy i opyt ispol'zovaniya [E-learning in a modern university: problems, prospects and experience of using]. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*, 2, 43-49. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/v/elektronnoe-obuchenie-v-sovremennom-vuze-problemy-perspektivy-i-opyt-ispolzovaniya> (accessed 25.11.2018)
- Chikileva, L.S. (2015). Rol' informacionnyh tekhnologij v processe obucheniya anglijskomu yazyku [The role of information technology in the process of learning the English language]. *Uchenye zapiski ISGZ*, 1, 572-577.
- Bates, A.W. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. London: Routledge. Retrieved from: <https://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/2008/07/online-learning-tools.pdf> (accessed November 10, 2018)
- Dudeney, G. (2007). *The Internet and the language classroom*. Cambridge University Press.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2015). *Developing Online Language Teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices*. Palgrave Macmillan London, UK.
- Hussein H. Mohammed, Ali, & Almekhlafi, Abdurrahman. (2017). English Language Teachers' Perceptions of Using ICT in Teaching in Cycle Three in the United Arab Emirates. *US-China Foreign Language*, 15. doi 10.17265/1539-8080/2017.06.001.
- Kalugina, O.A., & Tarasevich, N.A. (2018). Smart technology integration into EFL teaching at non-linguistic higher school. *XLinguae*, 11 (1XL), 8-18.
- Knezek, G., & Christensen, R. (2002). Impact of new information

- technologies on teachers and students. In *Networking the Learner* (pp. 169-178). Chicago: Springer US.
- Larionova, V., Brown, K., & Bystrova, T. (2018). Russian perspectives of online learning technologies in higher school: An empirical study of a MOOC. *Research in Comparative and International Education*, 13(1), 70–91.
- Lewis, G. (2017). *Learning Technology*. Oxford University Press.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.
- Pegrum, M., Howitt, C. & Striepe, M. (2013). Learning to take the tablet: How pre-service teachers use iPads to facilitate their learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/148118/> (accessed November 10, 2018)
- Scrimshaw, P. (2004). *Enabling teachers to make successful use of ICT*. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/4151892.pdf> (accessed November 10, 2018)
- Traxler J. (2018). Learning with mobiles: The Global South. *Research in Comparative and International Education*, 13(1), 152–175. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745499918761509> (accessed November 2, 2018)

УДК 811.111

<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.04>

Н.В. Ёлкина

Ярославский государственный технический университет

## ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ ПАТЕНТОВ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ И МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

*В данной работе рассматриваются особенности обучения магистрантов и студентов неязыкового вуза письменному переводу патентов. Письменный перевод патентов выступает как средство дальнейшего изучения иностранного языка, как*

*прием развития умений и навыков чтения, как эффективный способ контроля понимания информации. Согласно ФГОС ВО, магистранты неязыковых специальностей должны быть подготовлены к переводу патентных описаний с тем, чтобы уметь обеспечить чистоту новых проектных решений, и их патентоспособность. Кроме того, овладению данными компетенциями способствуют: растущая потребность в обмене научно-технической информацией; существующая потребность в межкультурной коммуникации; поиск путей и средств решения проблем научного и профессионального сотрудничества, а также быстрый рост информационных технологий и открывающиеся в связи с этим огромные возможности. Общеизвестно, что Патентные описания признаны наиболее сложным видом технического документа, который имеет очень жесткую структуру и требует очень четких знаний относительно наполняемости каждого раздела. Именно поэтому автор отмечает, что при обучении переводу патентов особое внимание следует уделять не только его содержанию, но и форме изложения, т.е. овладению структурой, лексическими и грамматическими особенностями, речевыми штампами, присущими каждому разделу. В работе излагаются рекомендации автора по обучению студентов и магистрантов переводу патентов, именно: 1. изучение теоретического материала (структура, язык, грамматические особенности, речевые штампы); 2. выполнение подготовительных упражнений, направленных на устранение трудностей, возникающих при переводе каждого раздела; 3. непосредственная работа по переводу контракта (пред-переводческий анализ, послепереводческий комментарий, проверка перевода с преподавателем)*

*Ключевые слова: письменный перевод патентов, студенты технических вузов, магистранты, структура патентных описаний, лексические и грамматические трудности при переводе*

UDC 811.111  
<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.04>  
N.V. Yolkina  
Yaroslavl State Technical University

**PROBLEMS OF TEACHING UNDERGRADUATES AND  
MAGISTRACY STUDENTS FROM NON-LINGUISTIC  
UNIVERSITIES TO TRANSLATE PATENTS IN WRITING**

*This paper discusses the difficulties of teaching Magistracy students and undergraduates from non-linguistic Universities to translate patents. The process of translating patents acts as a means to learn any foreign language, as a technique to develop reading and understanding skills. According to the Federal State Educational Standard of Higher Vocational Education, Magistracy students must be prepared to translate Patent descriptions to ensure the purity of new design solutions and their patentability. In addition, mastering these competencies is facilitated by: the growing need to exchange scientific and technical information; the need for intercultural communication; the search for means to solve scientific and professional cooperation problems, IT growth and the opportunities emerging under these conditions. It is known that taking in to account the problem of translation Patents are recognized as the most sophisticated type of technical documents, having very rigid structure and requiring good knowledge of each section contents. So the author notes that when teaching patents translation, special attention should be paid to the presentation form. The paper presents the author's recommendations on teaching students to translate patents: 1. study theoretical material (structure, language, grammatical features, cliché); 2. do preparatory exercises; 3. work on patent translation (pre-translational analysis, post-translation commentary, verification of translation with a teacher).*

*Keywords:* *translation of patents, undergraduates of technical Universities, Magistracy students, structure of Patent descriptions, lexical and grammatical difficulties in translating*

## **Введение**

Современное общество не может развиваться «само в себе». На данном этапе развития ни одна область науки и техники, ни одна отрасль производства не могут двигаться дальше, не учитывая достижения, полученные в других странах. В результате наблюдается небывалый рост международного сотрудничества. В данных условиях особое значение приобретают компетенции молодых специалистов в области письменного и устного общения на иностранном языке, так как при недостаточном знании языка, современному специалисту доступен лишь минимум необходимой информации из переведенных источников. Перевод оригинальных источников информации в различных переводческих агентствах требует значительного времени, да и качество перевода оставляет желать лучшего. А специалистам порой требуется получать информацию из иностранных источников в режиме «on-line». Самый лучший способ достичь этого – это знать язык самому. У магистрантов и студентов старших курсов в значительной степени изменилось отношение к изучению иностранных языков. Они научились понимать, что «мастерство технического перевода должно включать в себя отличное знание родного языка, достаточно глубокое знание иностранного языка (грамматики, лексики, идиоматики), знакомство с теорией перевода и умение пользоваться переводческими приемами, а также владение фоновыми техническими знаниями» (Климзо, 1976).

Цель статьи заключается в том, что автор хочет поделиться опытом обучения переводу патентов, полученным в процессе многолетней работы с магистрантами и студентами старших курсов.

В Ярославском государственном техническом университете курс технического перевода читается магистрантам на втором году обучения, а отдельные группы студентов старших курсов слушают этот курс на четвертом году обучения. К этому времени уровень владения английским языком можно квалифицировать как Intermediate.

## **Материалы и методы**

В своей работе думающему техническому специалисту редко удается избежать работы с иностранными патентами. Существуют разные виды источников информации. Эти виды не зависят от

сферы специализации, и поэтому инженер должен уметь выполнять все виды обработки информации на иностранном языке, в том числе и патентов. При переводе патентов особое внимание следует уделять не только содержанию, но и форме изложения (Тарасова, 2010).

В технической документации патентные описания занимают свое особое место среди различных источников информации. В соответствии с ФГОС ВО, магистры незыковых специальностей должны быть подготовлены к переводу патентных описаний с тем, чтобы уметь обеспечить чистоту новых проектных решений, и их патентоспособность.

Патентные описания — это документ, прилагаемый к тому или иному изобретению, целью которого является наиболее полно отобразить замысел данного изобретения и содержать достаточную информацию для дальнейшей разработки объекта изобретения или его непосредственного использования. Перевод патентного описания должен также соответствовать принятой в каждой стране структуре, определяемой, действующими стандартами. Несмотря на схожесть русских и английских патентных структур, тем не менее, выделяются некоторые различия: «В основном, одинаковы наименования разделов, их содержание и последовательность и в британских и американских описаниях изобретений, однако, имеются отдельные отличия, в частности, в них содержатся ещё так называемые «расширяющие» разделы, которые способствуют расширению толкования формулы изобретения» (Закс, 1983). Для того, чтобы успешно сделать перевод какого бы то ни было текста, необходимо знать контекст. Данное утверждение в полной мере касается и перевода патентов. Патентное описание является структурированным представлением контекста, который поможет переводчику ориентироваться в тексте.

«Вопрос анкеты: каким представляется вам язык патентов? Ответы: Юридическим; Искусственным; Зашифрованным; Архаичным; Консервативным; Нарочито усложненным; Упрощенным; Обедненным» (Климзо, 2006). Отвечая на этот вопрос, можно ответить, что все ответы справедливы. Язык описания изобретения представляет собой объединение «трёх языков»: 5% - юридического, 70% - научно-технического, 25% -

специфического формулы. К основным особенностям языка патентов относятся: широкое употребление штампов, наличие большого числа синонимов, многозначных слов и тавтологических выражений, наличие слов, имеющих не то значение, которое приводится в словарях, применение архаизмов и канцеляризмов, употребление грамматических конструкций от первого лица. В патентах США и Великобритании встречается ряд слов, не отражённых в словарях: *copending* – родственный, *therealong* = *along it*. Нет в словарях патентных значений и ряда общеизвестных слов. Например, слово «*limitation(s)*» в Расширяющем разделе во множественном числе имеет значение «объём»: *the limitations of the claim* – объём патентной формулы; слово «*purpose*» – «сущность»: *without deviation from the purpose of the invention* – в пределах сущности изобретения. Глаголы «*to comprise, to consist in, to provide, to relate to*» во Вступлении имеют значение «касаться», а при изложении раздела Цели изобретения эти же глаголы имеют значение «предлагать». Обучение переводу патента начинается с объяснения теоретического материала, потому что, не зная структуры патента, а также смысловой и лексической наполняемости каждого раздела, нельзя грамотно перевести патент.

Структура описания изобретения содержит определенные разделы, и каждый раздел выполняет свою функцию и имеет свои грамматические и лексические особенности. Для первичной работы со студентами был выбран Патент **US4584218 A** “Wall ornament for shower and bathtub enclosures”. Данный патент был выбран по следующим причинам: 1) его содержание не представляло трудностей ни для одного студента в группе (у магистрантов на занятиях часто присутствуют учащиеся разных специальностей), 2) данный патент – небольшой по объему, и 3) структура патента – стандартная. Работа со студентами шла по определенному плану. После знакомства с теoriей студентам предлагались пред-текстовые упражнения, направленные на овладения навыками письменного перевода отдельных разделов патента и имеющие целью устраниТЬ возможные трудности, которые могут возникать при переводе. Очень удачные упражнения на эту тему разработаны авторами Айзенкоп С.М., Багдасаровой Л.В., Васиной Н.С. и Глущенко И.Н. в Учебном

пособии по техническому переводу (Айзенкоп, Багдасарова, 1996).

И лишь после выполнения пред-текстовых упражнений студенты переходят к переводу «настоящего» патента. Работа начинается с того, что студенты проводят анализ структуры патента, находят все разделы, и в каждом разделе находят обязательные конкретные признаки раздела. Кроме того, студенты делают разметку текста и определяют трудные места с точки зрения лексики, грамматики, а также особенностей, присущих только патентам (делается пред-переводческий анализ). Затем патент просматривается во второй раз, и его содержание проверяется в виде вопросно-ответной беседы. И только затем студенты приступают к его письменному переводу (Елкина, 2017). Сначала очень внимательно разбирается перевод раздела «Заголовок описания и название изобретения»

1. **Title of the Invention** (Заголовок описания и название изобретения). Данный раздел включает следующие данные: наименование и герб страны, выдавшей патент, номер заявки и номер патента, имя и фамилия действительного изобретателя и заявителя с указанием гражданства и адреса, дату подачи и принятия заявки, даты выдачи и публикации патента, классификационные индексы, указание о наличии или отсутствии чертежей, название изобретения, патенты и другие документы, рассмотренные при экспертизе, имена эксперта и патентного поверенного. Кроме того, по соглашению между участниками конвенции об обмене научно-технической информацией во всех странах, подписавших конвенцию, одинаковые по содержанию сведения обозначаются одними и теми же числами, заключенными в скобки (квадратные или круглые), печатаемыми слева от сообщаемых сведений и называемые кодами ИНИД (INID – International Identification). К примеру [11] означает номер патента, [19] означает страну патентования, [45] – дата выдачи патента или дата опубликования полного описания изобретения, [76] – имя изобретателя, являющегося также заявителем и патентовладельцем, [21] - регистрационный номер заявки, [22] - дата подачи заявки, [51] – индекс международной классификации изобретений (МКИ), [52] – индекс национальной классификации (НКИ), [58] – область поиска прототипов по национальной классификации, и т.д. Коды ИНИД сразу информируют

специалиста о том, какая информация заложена в той или иной фразе или разделе и тем самым существенно помогают пониманию и переводу.

**United States Patent [19] [11] Patent Number: US4584218 A**

**Travis**

**[45] Date of Patent: Apr.22, 1986**

**[54] Wall ornament for shower and bathtub enclosures**

**[76] Inventor: E. Clayton Travis**

**Patentee: E Clayton Travis**

**[\*] Notice: The portion of the term of this patent subsequent to Aug.20, 2002 has been disclaimed**

**[21] Application Number:** US06/663,71  
4

**[22] Filed:** Oct.22, 1984

**Priority Date:** Aug.16, 1984

**Related U.S. Application Data**

**[61] Continuation-in-part of Set No. 641272,  
aug.16,1984 Pat. No. 4536423**

**[51] Int. Cl. B44C1/105**

**[52] U.S. Cl 428/41.3, 428/904.4, 428/79, 40/594,  
428/913.3**

**[58] Field of Search G03C11/14, B44C1/10**

**[56] References Cited**

**US PATENT DOCUMENTS**

1614111 7 1927 Mock 428/195 X

2133914 10 1938 Hurk 428/79 X

3380871 Thomas 428/497 X

3385743 5/1968 Backberg 428/191

3463659 8/1969 Dragoon et al. 428/454 X

**FOREIGN PATENT DOCUMENTS**

1566273 4/1980 United Kingdom 156/71

*Primary Examiner* Henry F.Epstein

*Attorney, Agent ,or Firm* Cullen, Sloman

&Rutherford

**Описание патента США [19] [11] Номер  
патента: US4584218 A**

**Travis**

[45] Дата выдачи патента: 22 апреля 1986г.

[54] Настенное украшение душевых и ванных комнат

[76] Изобретатель (он же заявитель и патентовладелец) E. Clayton Travis

[\*] Замечание: В продлении срока действия патента после 20 августа 2002 года отказано

[21] Номер заявки: US 06/663714

[22] Дата подачи заявки: 22 октября 1984

Дата выдачи приоритетной справки: 16 августа 1984

Аналогичные заявки США

[61] **Заявка является в определенной степени частичным продолжением** зарегистрированной заявки № 641272 от 16 августа 1984, по которой был выдан патент № 4536423

[51] МКИ B44C1/105

[52] НКИ 428/41.3, 428/904.4, 428/79, 40/594, 428/913.3

[58] Область поиска прототипов по национальной классификации: G03C11/14, B44C1/10

[56] Список документов, цитированных в отчете о поиске  
ПАТЕНТЫ США

1614111 7 1927 Mock 428/195 X

2133914 10 1938 Hurk 428/79 X

3380871 Thomas 428/497 X

3385743 5/1968 Backberg 428/191

3463659 8/1969 Dragoon et al. 428/454 X

ЗАРУБЕЖНАЯ ПАТЕНТНАЯ ДОКУМЕНТАЦИЯ  
(ДРУГИЕ ПУБЛИКАЦИИ)

1566273 4/1980 United Kingdom 156/71

*Старший Эксперт Henry F.Epstein*

*Патентные поверенные, лицо или фирма Cullen, Sloman*

&Rutherford

## 2 Abstract of the Disclosure (Реферат)

Цель Реферата – информация незнакомых с патентной терминологией специалистов об общем характере и существе изобретения. Данный раздел вводится кодом [57]. В конце Реферата указывается количество пунктов в формуле изобретения и количество чертежей.

A wall ornament for shower and tub enclosures **comprises** a full-scale drawing, print or photograph of a male or female or other print of interest, color imprinted upon a sheet of moisture impervious synthetic paper including a film of polypropylene and is die cut closely around its periphery. A layer of pressure sensitive adhesive is bonded to and secured over the rear of the sheet for snug and supportive engagement with the wall of a shower or tub enclosure.

2 Claims, 2 Drawing Figures

## [57] РЕФЕРАТ

Настенное украшение для душевых и ванных комнат **касается** рисунка, отпечатка или фотографии мужчины, или женщины или иного изображения в натуральную величину, причем цветной рисунок, отпечатанный на листе влагонепроницаемой бумаги, включает полипропиленовую пленку и вырезается точно по периметру рисунка. На тыльную сторону листа накладывается слой клейкого вещества и приклеивается к стене душевой или ванной комнаты так, чтобы обеспечить плотное сцепление со стеной.

2 пункта формулы изобретения, 2 чертежа

## RELATED APPLICATION (Данные родственных заявок)

«This application is a **continuation-in-part application of copending application** Ser. No. 641,272, filed Aug. 16, 1984, now U.S. Pat. No. 4,536,423». - «Данная заявка в определенной степени является результатом развития родственной заявки с номером 641 272, поданной 16 августа 1984 года. Ныне Описание изобретения США № 4 536 423».

Такого рода информация и стиль изложения характерны только для патентов. Выделенные словосочетания на английском и русском языках являются конкретными примерами такого стиля.

Часто раздел «Указание области изобретения» предваряется небольшим разделом, который называется «Предпосылки к

созданию изобретения». Этот раздел характеризует условия создания нового изобретения.

**Background of the invention** (Предпосылки к созданию изобретения)

«*Heterofore essentially* useful articles and shelves or support rods or other devices are mounted upon the wall of a shower or tub enclosure for holding soap, shampoo, brushes, sponges for hanging towels and washcloths and the like.» - «**До настоящего времени** полезные изделия, а именно: вешалки для полотенец, полки или другие устройства крепятся к стенке душевой или ванны комнаты для хранения мыла, шампуня, зубных щеток, губок и т. д.»

Следует обратить внимание студентов на то, что слово «*essentially*» является избыточным и при переводе опускается, а слово «*heretofore*» присуще юридической лексике.

2. **Field of the Invention** (Указание области изобретения)

В этом небольшом разделе очерчиваются границы применения изобретения. Раздел имеет, прежде всего, юридическое значение. Юридический характер раздела подтверждает и типичное для юридических документов постоянство лексики. Данный раздел начинается, как правило, следующими фразами:

This invention relates to ... = This invention comprises .... = This invention has to do with ... и т.д. На русский язык эти фразы переводятся: «Изобретение относится к» или «Изобретение касается»

В данном конкретном патенте раздел «Указание области изобретения» как отдельный раздел отсутствует, и информация, характерная для данного раздела, включена в раздел «Краткое изложение сущности изобретения или Резюме изобретения»

1. **Summary of the Invention** (Краткое изложение сущности изобретения или Резюме изобретения)

Этот раздел, как правило, предваряет и поясняет формулу изобретения. Обычно в резюме указывают цель, техническую задачу и технические средства изобретения. Изложение цели изобретения может начинаться фразами:

An object of the invention is ... = The invention aims at ...= The invention seeks to ...=The invention has for an object ... и т.д. На русский язык эти фразы переводятся; «Целью изобретения является» или «Изобретение имеет целью»

К описанию сущности изобретения переходят при помощи следующих штампов:

«It is proposed to provide a construction ...= According to the invention there is provided a construction ...= The construction as disclosed by the invention ... и т.д. На русский язык они переводятся: «Предлагается конструкция (вещество, устройство...)»

В рассматриваемом патенте этот раздел начинается с раскрытия цели изобретения.

«**The present invention is directed to an article of manufacture** such as a novelty wall ornament or poster adapted for mounting upon the wall of a shower or tub enclosure.» - «**Целью изобретения является изготовление** настенного украшения для душевых и ванных комнат в виде орнаментов или плакатов».

Далее излагается сущность изобретения. В данном патенте эта информация вводится с помощью фразы: «An important feature of the present invention is to provide ....»

«**An important feature of the present invention is to provide moisture resistant wall ornament** for a shower or bathtub enclosure which comprises a full scale photograph or print of a female, male or other form such as images of interest to children, which is die cut throughout its periphery». - «**Предлагается влагоустойчивое настенное украшение** для душевых и ванных комнат в виде фотографии мужчины или женщины или иных изображений в натуральную величину, которая вырезается точно по периферии изображения».

Остальные два пункта формулируются и переводятся по такому же принципу.

«**A further feature comprises a full scale photograph of a male or female person**, imprinted upon a moisture proof synthetic paper which is die cut throughout its periphery». - «**Далее предлагается фотография мужчины или женщины в натуральную величину ....»**

«**A further feature includes a layer of pressure sensitive adhesive** which overlies and is mounted upon or bonded to the rear of the imprinted sheet adapted for snug supportive securing engagement upon the wall of a shower or bathtub enclosure». - «**Далее**

**предлагается слой клейкого вещества, чувствительного к давлению ...»**

Следующий абзац представляет особый интерес, так как, по сути, в нем излагается критика других похожих изобретений.

«**Another feature eliminates the use of a protective water proof enclosure disclosed in the copending application**, by imprinting with a moisture resistant ink a design or graphic illustration upon a moisture proof water resistant synthetic paper which includes a film of extruded polypropylene». - «**Предлагается отказаться от использования защитной водонепроницаемой оболочки**, описанной в **родственной заявке**, путем нанесения рисунка влагостойкими чернилами на влагонепроницаемую водостойкую синтетическую бумагу, которая включает пленку из экструдированного полипропилена».

Следующий абзац представляет собой фразу, с помощью которой переходят к описанию чертежей.

«**These and other features and objects will be seen from the following specification and claims in conjunction with the appended drawing**». - «**Эти и другие особенности изобретения будут описаны в полном описании изобретения со ссылкой на прилагаемые чертежи**».

Следует отметить, что как в любом источнике информации, на практике порядок разделов очень часто нарушается. Более того, какие-то разделы могут отсутствовать, а другие включать информацию, присущую другим разделам. Например, в данном патенте раздел «Перечень чертежей» включает информацию из «Расширяющего» раздела.

## 2. **The Drawing** (Перечень чертежей)

Чертежи, прилагаемые к описанию изобретения, используются при толковании формулы изобретения и облегчают экспертизу заявки. Перечню чертежей обычно предшествуют следующие предложения:

«**The invention is diagrammatically (schematically) illustrated by way of example in the accompanying drawings, in which...** – В качестве примера рассмотрим один из вариантов осуществления изобретения со ссылкой на прилагаемые чертежи, в которых....» или «**The preferred embodiment of the invention is by way of example illustrated in the accompanying drawings, wherein....** -

Предпочтительный вариант осуществления изобретения излагается ниже, в качестве примера, со ссылкой на прилагаемые чертежи, в которых ...». Могут быть и другие варианты.

В данном патенте имеется два чертежа:

«FIG. 1 is a front elevational view of a full scale ornament as mounted upon the wall of a shower or tub enclosure, with the wall and adjacent floor fragmentarily shown». - «Рисунок 1 – это вид спереди изображения настенного украшения для душевых и ванных комнат в натуральную величину в вертикальной проекции. Душевая и ванная комнаты показаны фрагментарно».

«FIG. 2 is a right side elevational view thereof». - «Рисунок 2 – это вид справа изображения в вертикальной проекции».

Следующий абзац содержит информацию из «Расширяющего» раздела.

«It will be understood that the above drawing illustrates merely a referred embodiment of the invention, and that other embodiments are contemplated within the scope of the claims hereafter set forth» - «Надо понимать, что вышеуказанный чертеж иллюстрирует только **предпочтительный вариант осуществления изобретения**, и все другие варианты осуществления изобретения рассматриваются **в пределах формулы изобретения**, приводимой ниже».

3. **Detailed Description of the Invention.** (Подробное описание изобретения)

В данном разделе описываются признаки изобретения. С грамматической точки зрения, подробное описание мало отличается от обычных научно-технических текстов, но в нём доминируют: определительные и абсолютные причастные обороты, эмфатические инверсии. В этом разделе широко используются следующие лексические штампы: substantially (по существу), advantageously (эффективно), generally, conventionally, normally (обычно), preferably (предпочтительно), alternatively (как вариант) и т.д. Достаточно часто подробное описание изобретения осуществляется с помощью ссылок на чертежи. В этом случае этот раздел может называться «Подробное описание изобретения со ссылкой на прилагаемые чертежи» (**Description of a Preferred Embodiment**). Именно такой вариант имеет место в рассматриваемом патенте. Для обозначения деталей конструкций используются цифровые (реже буквенные) позиции. При переводе

чрезвычайно важно позаботиться о том, чтобы цифра или буква относилась к тому слову, к которому она относится в оригинале.

**Description of a Preferred Embodiment** (Подробное описание изобретения со ссылкой на прилагаемые чертежи)

Целиком рассматривать этот раздел данного патента не представляется необходимым, т.к. он ничем не отличается от обычного технического текста. Следует обратить внимание лишь на первый абзац для того, чтобы показать, каким образом учитывать цифровые позиции при переводе.

«Referring to the drawing, the present article of manufacture namely, a wall ornament or poster for a shower or tub enclosure is generally indicated at 13, FIG. 1. Said ornament is adapted for mounting and supporting upon the **wall 15** of a shower or bathtub enclosure, fragmentarily shown». - «Предпочтительный вариант осуществления изобретения, а именно: настенное украшение для душевых и ванных комнат, показан ниже под цифрой 13, на Рисунке 1. Украшение адаптировано к креплению на **стене 15** душевых и ванных **комнат 13**, которые показаны фрагментарно».

Остальную работу касательно этого раздела студенты выполняют самостоятельно дома в виде письменного перевода.

#### **7. Claims.** (Патентная формула)

Формула изобретения – это раздел описания изобретения, который наиболее трудно и составить, и перевести. Формула обладает своеобразным, только ей присущим синтаксисом, лексикой и стилем изложения. Это главная часть патента, в которой формулируются все черты новизны данного изобретения, которые отличают его от уже существующих изобретений. Патентной формуле предшествуют фразы:

I claim ... = We claim ... = What I claim is ... = What is claimed is  
....

Эти фразы переводятся следующим образом: «Предмет изобретения» или «Мы патентуем устройство, в котором...»

Язык патентной формулы характеризуется следующими особенностями:

1. В патентной формуле широко употребляются абсолютные причастные обороты, которые надо переводить простыми предложениями с союзом «причём».

2. В патентной формуле используются абстрактные термины

вместо конкретных названий: element, member, means, part ...

3. Каждый пункт формулы представляет одно предложение, каким бы длинным оно не было.

4. Если пунктов больше, чем один, то они нумеруются.

5. Чтобы не повторять все уже сказанное в предыдущем пункте, используется фраза: "device according to claim 1 wherein means are provided for ...", которую следует переводить: «устройство по пункту 1, содержащее средство для ...».

6. С целью включения всего текста описания изобретения в формулу иногда последний пункт формулы изобретения оформляется следующим образом:" Device substantially as hereinbefore described and illustrated in the accompanying drawings." – «Устройство по сути своей такое, как здесь описано и показано на прилагаемых чертежах.»

7. Формула состоит из одного или нескольких пунктов. Каждый пункт состоит из двух частей, которые называются «ограничительная часть» и «отличительная часть». Ограничительная часть содержит название изобретения и его важные признаки уже известные из уровня развития техники. Отличительная часть содержит признаки, составляющие сущность изобретения, и являющиеся новыми. Отличительная часть отделяется от ограничительной части словом **«comprising»**, а в русском варианте словом **«отличающийся»**. В русском варианте каждый отличительный подпункт начинается со слова **«причем»**. В английском варианте патентной формулы особенно часто встречается, так называемый патентный артикль **«said»**, который при переводе опускается как избыточный.

#### **I claim: (Предмет изобретения)**

1." As an **article** of manufacture, a waterproof ornamental poster for attachment to a vertical building wall of a tub or shower enclosure, **comprising:**" - **«Предпочтительный вариант осуществления изобретения»**, а именно водоустойчивое украшение в виде плаката, который прикрепляется к вертикальной стене душевой и ванной комнаты и **отличающееся:**"

«an enlarged substantially full scale, full size photograph of a person or other image imprinted upon a sheet of impervious moisture resistant synthetic paper, **said** sheet including an extruded polypropylene film»; - «существенным увеличением размера до натуральной величины

фотографии человека или другого предмета, отпечатанной на листе влагонепроницаемой синтетической бумаги, **причем** лист содержит экструдированную полипропиленовую пленку»;

«the contours of **said** image being die cut generally along its periphery, defining a contoured outer peripheral edge»; - «**причем** контуры изображения вырезаются точно по краям изображения и т.д.

2.” In the wall ornament of claim 1, a scratch resistant urethane coating bonded to and overlying the imprinted sheet”. - «Настенное украшение по пункту 1 формулы, **отличающееся** устойчивым к механическим повреждениям уретановым покрытием, наложенным на отпечатанный рисунок».

#### 8. Broadening Paragraphs or Qualifying Statements.

(Расширяющий раздел)

В данном разделе говорится о других возможных вариантах изобретения, расширении признаков изобретения и т.д.

“The invention may take other and various forms ...” = “The invention may be embodied in other specific forms ...” = “It is practical to illustrate and describe all possible variations .... Эти штампы можно перевести следующим образом: «Изобретение не ограничивается описанным вариантом ...» или «Возможны и другие варианты изобретения ...»

В рассматриваемом патенте данный раздел отсутствует. Соответствующий материал можно найти в разделе «Список чертежей»

#### Images (Чертежи)

#### Результаты и обсуждение

После окончания работы обучающиеся делятся трудностями в процессе после-переводческого комментария и проверяют перевод с преподавателем. Затем студенты переводят патенты по специальности. Каждый должен перевести по одному самостоятельному патенту плюс один контрольный. Надо сказать, что далеко не всегда работа идет легко. В каждом случае встречаются свои проблемы и трудности. Конечно, того объема часов (8 часов), который выделяется на работу с этим модулем – недостаточно.

#### Выводы

В Ярославском государственном техническом университете

курс технического перевода читается магистрантам на втором году обучения, а отдельные группы студентов старших курсов слушают этот курс на четвертом году обучения. К этому времени уровень владения английским языком можно квалифицировать как Intermediate. Нельзя сказать, что обучающиеся полностью овладевают навыками работы с патентами в рамках указанного выше объема часов, но они получают определенные знания, которые дают возможность в дальнейшем «не спасовать» перед работой с этими источниками информации.

#### Литература

1. Климзо Б.Н. Перевод патентов: (особенности структуры, языковых и переводческих изобретений, прилагаемых к патентам США и Великобритании): курс лекций / Б.Н. Климзо. – М.: МГПИИЯ, 1976. – 96 с.
2. Тарасова Е. С. Обучение письменному переводу технической документации специалистов неязыковых специальностей (на примере патентов и руководств по эксплуатации) // Вестник ТГПУ. – 2010. – Выпуск 10. – С. 71-75.
3. Закс Л.М. Стандарты и качество. – М.: Издательство стандартов, 1983.
4. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика (Об английском языке, переводе, и переводчиках научно-технической литературы). – М.: Р.Валент, 2006.
5. Айзенкоп С.М., Багдасарова Л.В., Васина Н.С., Глущенко И.Н. Учебное пособие по техническому переводу. – 1996.
6. Елкина Н.В. Из практики обучения письменному переводу патентов студентов технических вузов, получающих дополнительную специальность «Референта-переводчика в профессиональной сфере». ИЦРОН, IV Международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы гуманитарных наук в современных условиях развития страны», г. Санкт-Петербург, 11 января 2017. – С. 43.
7. Clayton Travis E. Patent Number: US4584218 A “Wall ornament for shower and bathtub enclosures” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pubchem.ncbi.nlm.nih.gov/patent/US4584218>

### References

- Ajzenkop, S.M., Bagdasarova, L.V., Vasina, N.S., &Glushchenko, I.N. (1996). *Teaching aid on technical translation [Uchebnoe posobie po tekhnicheskому переводу]*.
- Clayton Travis, E. (2018). *Patent Number: US4584218 A “Wall ornament for shower and bathtub enclosures”*. Retrieved from <https://pubchem.ncbi.nlm.nih.gov/patent/US4584218>
- Elkina, N.V. (2017). From the practice of teaching translation of patents to students of technical universities, majoring in “Assistant interpreter in the professional field” [Iz praktiki obucheniya pis'mennomu perevodu patentov studentov tekhnicheskikh vuzov, poluchayushchih dopolnitel'nyuyu special'nost' «Referenta-perevodchika v professional'noj sfere»]. In *ITSRON, IV International Scientific and Practical Conference “Topical issues of the humanities in the modern conditions of the country's development”*, (p. 43).
- Klimzo, B.N. (1976). *Translation of patents (peculiarities of structure, language and translation inventions attached to patents of the USA and Great Britain) [Perevod patentov: (osobennosti struktury, yaz. i per. izobretenij, prilagaemyh k patentam SSHA i Velikobritanii)]*. Moscow: MGPIYA.
- Klimzo, B.N. (2006). *The art of technical translator (on English, translation and translators of scientific and technical literature) [Remeslo tekhnicheskogo perevodchika (Ob anglijskom yazyke, perevode, i perevodchikah nauchno-tehnicheskoy literatury)]*. Moscow, R.Valent.
- Tarasova, E.S. (2010). Teaching written translation of technical documents to non-linguists (exemplified by patents and maintenance manuals) [Obuchenie pis'mennomu perevodu tekhnicheskoy dokumentacii specialistov neyazykovyh special'nostej (na primere patentov i rukovodstv po ehkspluatacii)]. *Vestnik TGPU, 10*, 71-75.
- Zaks, L.M. (1983). *Standards and quality [Standarty i kachestvo]*. Moscow: Izdatel'stvo standartov.

УДК 81.373.2, 81.367.622.12, 811.111  
<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.05>  
Н.А. Жук, В.В. Робустова  
Московский государственный университет имени  
М.В. Ломоносова

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТОПОНИМИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В НАЗВАНИЯХ БАРОВ АЛЯСКИ

*Изучение моделей и типов номинации городских объектов особенно актуально сегодня. В урбанонимах широко используются принадлежащие другим категориям онимы, функционирующие в качестве непрямой ономастической номинации и характеризующиеся культурной маркированностью. Исследование особенностей функционирования ономастического компонента, а именно топонимов и топонимических индексов, представляет особый интерес, так как дает возможность выявить ключевые тенденции номинации внутригородских объектов, изучить социокультурные особенности конструирования верbalного ландшафта города, выявить языковую специфику номинативных моделей. В данной статье комплексное рассмотрение получили названия баров Аляски, представленные в книге Дугласа Вандеграфта «A Guide To The Notorious Bars of Alaska». Источник представляет собой уникальный словарь-справочник, в котором собраны результаты полевого исследования автора. Изучаемый материал, а именно 135 онимов, позволил выделить топонимический, антропонимический и ассоциативные компоненты, лежащие в основе номинации баров Аляски. Использование топонима или топонимического индекса является наиболее продуктивным типом урбанонима, так как часто содержит «привязку» к местности, что особенно важно для изучаемого типа городских объектов. В статье представлен широкий обзор результатов теоретических*

исследований как отечественных, так и зарубежных авторов, приводятся основные подходы к изучению топонимики. Исследуемые урбанонимы представлены двумя типами номинации, имеющие в своем составе имя собственное или не имеющие его. Данные модели характеризуются как различным уровнем информационной насыщенности, так и разной степенью актуализации ассоциативного потенциала имени. Восприятие урбанонима и степень его смыслового развертывания зависит от фоновых знаний реципиента.

*Ключевые слова:* лингвистика, ономастика, нейминг, топонимика, урбанонимика, США, бары Аляски.

**UDC 81.373.2, 81.367.622.12, 811.111**

**<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.05>**

**N.A. Zhuk, V.V. Robustova  
Lomonosov Moscow State University**

## **INTERPRETATION OF TOPOONYMIC COMPONENT IN THE BAR NAMES OF ALASKA**

*The present article is dedicated to such topical issues as toponomy and naming, whereas it examines the issues of the naming of bars in Alaska and the usage of toponyms in brands. 135 names of bars were selected from Douglas Vandegraft's work "A Guide To The Notorious Bars of Alaska" and classified. Toponymic, anthroponymic and assosiative features of the bar names are also observed. We discovered that the majority of them possess a reference to place, which enabled us to draw conclusion concerning the functioning and special features of toponyms in brand names.*

*Key words:* linguistics, onomastics, naming, toponymy, urbanonymy, the USA, bars of Alaska.

### **Введение**

Топонимы (названия географических объектов) выделяют объект из множества ему подобных, индивидуализируют его, помогая нам понять, какой «кусочек» реального мира мы имеем в

виду. Совокупность топонимов образует топонимию, анализу возникновения и функционирования которой посвящены работы ведущих российских ученых: Е.Л. Березович, В.Д. Бондалетова, М.Э. Рут, М.В. Голомидовой, М.В. Горбаневского, В.А. Никонова, Е.Н. Поляковой, А.В. Уразметовой, А.С. Щербак. Изучением невероятно разнообразных географических названий занимается топонимика. Приведем определение термина «топонимика» или «топономастика», данное Н.В. Подольской в Словаре русской ономастической терминологии: «раздел ономастики, изучающий топонимы, закономерности их возникновения, развития, функционирования» (Подольская, 1978, с. 143). Кроме того, топонимы отражают культуру народа, его мировоззрение и мировосприятие. Обратимся к освещению вопросов топонимики в традиционной парадигме ономастических исследований.

**Теоретические основы** топонимики рассмотрены в трудах отечественных и зарубежных авторов, в том числе А.В. Суперанской, В.Д. Бондалетова, В.А. Никонова, Н.В. Подольской, Э.М. Мурзаева, А.С. Щербак, О.С. Зубковой, J. Tent, L. Kostanski, I. Hoffmann, William P. Bechtel. Исследователи выделяют традиционное и когнитивное направление в изучении имен собственных. В русле традиционного подхода написаны труды А.В. Суперанской, В.Д. Бондалетова, В.А. Никонова, Э.М. Мурзаева, в них подробно освещено место топонимики в ономастической системе языка. В русле когнитивного подхода, где на передний план выходят ментальные основы понимания, написаны работы Э.М. Мурзаева, Н.Д. Голова, Е.Л. Березович, А.С. Щербак и О.С. Зубковой. Теория ассоциаций в топонимике, изучение связи топонимов с культурой отражено в трудах иностранных авторов: Laura Kostanski, István Hoffmann, Anita Rácz, Valéria Tóth, Terhi Ainiala, Oliviu Felecan и Neil Larry Shumsky.

В.Д. Бондалетов разделял топонимы на: 1) *макротопонимы* – наименование крупного физико-географического объекта, его собственное имя, как правило, имеющее широкую известность и сферу употребления. Например, *Африка*, *Тихий океан*, *Урал*; 2) *микротопонимы* – название незначительного (мелкого) физико-географического объекта (ручьев, колодцев, покосов, выгонов, зимовий, будок, охотничьих домиков и т.п.), известное на ограниченной территории и обычно узкому кругу людей и

3) *мезотопонимы* – термин, используемый для топонимов, промежуточных между макро- и микротопонимами, употребляющийся крайне редко (Бондалетов, 1983, с. 163-164).

Продолжая исследование макро- и микротопонимии, обратимся к статье А.В. Суперанской, опубликованной в сборнике исследований по микротопонимии. Классик отечественной ономастики называет микротопонимами небольшие природные и искусственно созданные географические объекты, «зародыши настоящих топонимов», именно поэтому зачастую у них вообще нет названия. Если же такие объекты все-таки именуют, то их имя известно, как правило, только узкому кругу местных жителей. Главное отличие между собственно топонимами и микротопонимами, как указывает автор, состоит в том, что основное назначение первых – «называть определенное место на поверхности Земли», а типичным для микротопонимов является «указание на какие-либо свойства объектов». Задача макротопонимов, обозначающих большую территорию, – «систематизировать особенности рельефа стран и континентов, подытожить, объединить, сгруппировать то, что входит в отдельные топонимические системы» (Суперанская, 1967, с. 31-35).

А.В. Суперанская предлагает прежде всего разделить всю поверхность Земли на сухопутную (территорию) и водную (акваторию), исходя из чего можно выделить следующие виды топонимов: *оронимы* (имена гор и прочих возвышенностей) и *спелеонимы* (названия пещер, гротов и целых подземных систем), что относится к сухопутной территории Земли. *Пелагонимы* (названия морей), *лимпонимы* (названия озер), *гемонимы* (названия болот) и *потамонимы* (названия рек) можно объединить под одним названием гидронимы, которые обозначают водную поверхность Земли. Помимо природных географических объектов, существуют объекты, созданные или усовершенствованные человеком. К таким относятся *оиконимы* (названия населенных пунктов), которые в свою очередь подразделяются на *астионимы* (названия городов) и *комонимы / хорионимы* (названия сельских поселений). Внутри населенных пунктов выделяют названия улиц и других мелких объектов – *урбанонимы*, куда также относятся названия зданий и интерьеров, например, *Капитолий, Большой зал*

*Консерватории* и пр. Особый раздел составляют названия путей сообщения и маршрутов – *дромонимия*. Названия больших областей (географических, экономических, исторических) выделяются в разряд *хоронимов* (Суперанская, 1973, с. 186-187).

В книге «Имя – через века и страны» А.В. Суперанская предлагает еще одно разделение всех географических объектов – на физико-географические и связанные с деятельностью человека. Первые имеют тенденцию сохранять свои названия в неизменном виде с древнейших времен, при этом происхождение географических названий в большинстве случаев остается загадкой. Происхождение названий географических объектов, связанных с деятельностью человека, в отличие от физико-географических объектов, установить можно, поскольку они датированы и документированы. К названиям таких географических объектов относятся «названия государств и провинций, населенных пунктов и улиц, областей и районов» (Суперанская, 2007, с. 110). Сюда же относят и названия отелей, поскольку город – это творение рук человека. Всю совокупность названий внутригородских объектов обозначают термином *урбаноним*. Здания, в нашем случае бары, «входят в урбанонимию на правах мельчайшей градации топонимов» (Суперанская, 1984, с. 75).

Обратимся еще к одному представителю отечественной школы ономастики, выдающемуся исследователю топонимики, В.А. Никонову, который подразделяет топонимы по видам объектов на четыре большие группы: 1) водные источники – *гидронимы*; 2) объекты рельефа (горы, хребты, холмы, ущелья и пр.) – *оронимы*; 3) *микротопонимы*, включающие в себя названия мелких объектов: ручьев, рощ, полей, улиц, частей населенных пунктов и т.д., количество которых, согласно автору, практически бесчисленно; 4) особое место занимают *территориально-исторические названия*, как, например, *Поволжье*, не связанные с современными четкими границами (Никонов, 2011, с. 42-50). Работы по топонимике традиционно занимают ключевые позиции в области ономастики. Раньше было принято считать, что топонимика – наука, изучаемая в совокупности трех других наук: лингвистики, истории и географии (Мурзаев, 1974, с. 7-17). В настоящее время ономастический материал все больше

исследуется в антропоцентрической парадигме, представляющей собой переключение интересов исследователя с объектов познания на субъекта, т.е. анализируется человек в языке и язык в человеке. Австралийский ученый Ян Тент пишет: «There are two basic ways to conduct toponymic research – one concentrating on the etymology, meaning, and origin of toponyms, and one focusing on the toponyms of a region and examining patterns of these names» (Tent, 2015, с. 65). Оба упомянутых подхода широко используются в рамках традиционных ономастических исследований.

Рассмотрим вопросы изучения топонимики в когнитивном ключе, так как данная парадигма дает возможность не только изучать языковые особенности, но и формы ментальной презентации знания, представленного онимами. «Когнитивный (ментальный) подход обращается к языковому сознанию носителей языка. Система в её ментальном бытии «...» предполагает обращение к языковому сознанию носителя языка и топонимической системы, его интенциональным и когнитивным структурам, влияющим и отражающимся в топосистеме». Одна из основных проблем, которые ставят перед собой ученые, рассматривающие топонимику с точки зрения когнитивистики, заключается в том, какие ментальные образы вызывают в сознании реципиента то или иное название, как оно воспринимается и функционирует в сознании личности (Голев, 2008, с. 5-17). Так, например, представитель уральской ономастической школы, лингвист Е.Л. Березович утверждает, что топонимия – «языковой источник информации о духовной культуре народа» (Березович, 2009, с. 11). А.С. Щербак занимается проблемой презентации ономастических знаний в названиях объектов и делит фрагменты ономастического пространства на живую природу (одушевленные) и неживую природу (неодушевленные), к коим относит топонимы. В ее работах топонимы позиционируются как пространственные индикаторы, служащие для обозначения конкретного географического объекта, способные формировать топонимические концепты. Другими словами, название, таящее в себе концептуальные характеристики объекта и знания о нем, представляет его в ономастическом пространстве. Таким образом, согласно А.С. Щербак, при наименовании объектов, в том числе и городских объектов – урбанонимов, значимость

имеют «такие факторы, как образное восприятие, ментальные образы и роль реалий в жизнедеятельности человека», а появление новых названий подтверждает тот факт, что «интерпретирующие признаки топообъектов выводятся в названия городских объектов как результат когнитивного опыта говорящего по освоению окружающего мира» (Щербак, 2016, с. 110-113). Обобщая вышесказанное, согласно когнитивному подходу в лингвистике, человек дает названия городским объектам, исходя из своих ассоциаций с данным топообъектом и своего предыдущего опыта.

Для развития теории об ассоциативности топонимического компонента обратимся к эксперименту О.С. Зубковой, проведенному на основе метафор-топонимов. В своей статье «Эмпирическое исследование метафоры-топонима в рамках лингвосемиотической теории профессиональной метафоры (некоторые результаты пилотажного эксперимента)» автор приводит результаты, доказывающие, что «в семиотической карте непрерывно трансформируются практически все грани воспринимаемого объекта, поскольку следы опыта постоянно активируют и перестраивают когнитивные сети и схемы». Таким образом, опираясь на свой собственный опыт, у человека возникают определенные ассоциации, связанные с топообъектом. Он «пытается раскрыть их путем включения в контексты разной степени детализации и в различные ситуационные обстоятельства». Следовательно, нельзя отрицать роли лингвокультурного опыта и элементов мировосприятия в восприятии топонимических объектов, что экспериментально подтверждено в когнитивной лингвистике (Зубкова, 2016, 184-190).

Продолжая рассматривать проблему топонимической ассоциативности, обратимся к трудам австралийского ученого Laura Kostanski, занимающейся вопросами топонимики и разработавшей собственную теорию Toponymic Attachment. «Toponymic Attachment is defined as a positive or negative association individuals or groups make with real or imagined toponyms». В данной теории автор вводит такие термины, как Toponymic Identity: «an emotional association formed by and within individuals and groups towards toponyms for historical or cultural purposes» и Toponymic Dependence: «a functional association with toponyms

being utilized for promotional, way finding, or location identification purposes». Проведя опрос на тему: “Что важнее: привязанность к месту или к символу, закрепленному за этим местом?”, автор на основании ответов респондентов сделала вывод о том, что наибольшее значение имеют ассоциации и образы, которые вызывает тот или иной топоним. Как утверждает исследователь, топонимы важны при определении местонахождения определенного места (*«toponyms are important for locating places within a landscape»*), что оправдывает названия таких баров, которые указывают на их точное местоположение. В то же время топоним может одновременно заключать в себе самоопределение, индивидуальную и коллективную/национальную идентичность (*«can simultaneously hold its own metaphorical, personal, collective and nationalistic identity»*) (Kostanski, 2016, с. 412-226). Нельзя не отметить, что венгерские ученые из Дебреценского университета рассматривают топонимы без отрыва от культурного контекста, подчеркивая, что «cultural meaning can be considered a crucial component of the meaning structure of toponyms as proper names are characterized by their strong connection to culture much more than any other language elements» (Hoffmann, Rácz, & Tóth, 2017, p. 24). Отсюда следует вывод о том, что топонимы являются не только неотъемлемой частью языка, но и культуры в целом.

Смена ономастического ландшафта страны в результате идеологических перемен также подчеркивает связь топонимии с культурой и историей. В своей статье Оливия Филикан пишет: «The onomastic tradition suffered after World War II, in 1995, a government that answered to Moscow was imposed in Romania. ... The chief aim was to expunge from the inventory of Romanian placenames the items that were reminiscent of the royal family and key political figures of the former “bourgeois-landowning” regime, and replace them with names of leaders of the proletarian and communist movement» (Felecan, 2017, p. 78). Способность топонимии отражать исторический, идеологический контекст превращает топонимы в знаки культуры. «The emergence of individual names and name categories is always based on the cultural and social context. In other words, names are not only part of language; they are part of society and culture, as well. Names are always born in interaction between people, the linguistic community, and the environment»

(Ainiala, 2016, p. 371). Имена являются частью культурного контекста, отражают видение мира человеком, его позиционирование того или иного объекта действительности и отношение к нему. Подтверждение данного тезиса находим в работах Н. Шумского: «Names can have metaphoric meanings that reveal how people perceive places and how people interpret the character of places» (Shumsky, 2016, p. 132).

В настоящем исследовании мы постараемся раскрыть специфику функционирования топонимов в названиях баров Аляски. Данные номинативные единицы представляют собой уникальный лингвокультурный материал, сплав языковых и культурных аспектов, где почти каждая лексема содержит в себе культурную эпоху или, как минимум, историю одной семьи. Названия баров относятся к категории урбанонимов. Таким образом, мы рассматриваем роль топонимического компонента (более широкого) в более узком контексте (урбанониме), но в совокупности с его ассоциативной привязкой к культуре региона. Процесс урбанической номинации – это вербализация мыслительного процесса, направленная на освоение городского пространства с целью выделения отличительных признаков для называния внутригородских объектов. Урбанонимы как класс имен собственных привлекают к себе все большее внимание исследователей. Это объясняется рядом обстоятельств, среди которых можно назвать стремительный рост их количества в дискурсе и в узусе пользователей, небывалую активность порождения урбанонимов, связанных со сферой расширения городского ландшафта, проблемы языкового взаимодействия внутри номинации и многие другие факторы, которые определяют особенности восприятия языковой личностью внутригородского пространства (Щербак, 2018, с. 89).

«Именование предмета с помощью словесного знака есть, прежде всего, указание на тот существенный или разграничительный признак, который отличает один предмет от другого» (Колшанский, 1977, с. 113). На основе признака происходит «переосмысление» объекта именования через призму оценочного, чувственного или образного представления. «Основными факторами, влияющими на выбор имени объекта, являются коммуникативная функция имени и характер

осуществляемой им референции» (Арутюнова, 1977, с. 356). «Создание слова по какому-нибудь признаку является чисто техническим языковым приемом. Признак выбирается лишь для того, чтобы создать звуковую оболочку слова. Признак, выбранный для наименования, далеко не исчерпывает сущности предмета, не раскрывает всех его признаков. Кроме того, выбранный для наименования признак может стать даже практически несущественным» (Серебренников, 1977, с. 172). Степень актуализации признака, его важности зависит от субъекта номинирующего, так как именно в его сознании происходит обработка полученной информации: она преломляется сквозь его призму коллективного и индивидуального опыта, таким образом фиксируя четкий антропоцентрический отпечаток в полученном ониме.

Абстрагирующая способность человеческого мышления и активная роль познающего субъекта в акте номинации особенно четко проявляется в процессе образного представления действительности. «Эта возможность основывается на способности человеческого мышления ассоциативно связывать предметы и явления окружающего мира, на способности видеть общие признаки и качества разных предметов в результате общности или близости создаваемых ими впечатлений. Характер выделяемого признака может быть самым разнообразным» (Азнаурова, 1977, с. 50). Таким образом, как социальный, так и языковой контекст оказывают непосредственное влияние на построение ономастической номинации.

В ходе **практической части исследования** нами были подробно проанализированы 135 названий баров Аляски, представленные в книге Дугласа Вандеграфта «A Guide To The Notorious Bars of Alaska». Автор собрал уникальный материал, состоящий из исторической справки, посвященной названиям и историям возникновения баров, современному положению дел, традициям и правилам посещения мест такого типа, а также представил богатый иллюстративный материал (фотографии, копии указов, писем, вырезок из газет и т.д.). В результате анализа были выделены 3 профилирующих признака, на основе которых был назван тот или иной бар.

1. **Топонимический признак** (место расположения бара) – 35 единиц исследования:

*Arctic Bar (Ketchikan, Juneau), Hill Bar, Harbor Bar (Petersburg, Haines), Alaskan Hotel Bar (Juneau, Cordova), Crossroads Lounge, Forelands Bar, Down East Saloon, Palmer Bar, Cordova Hotel Bar, Fairview Bar, Chatanika Lodge, Yukon Inn, Manley Roadhouse, Chicken Creek Saloon, Sand Point Tavern, Naknek Red Dog Inn, Akutan Roadhouse, Safety Roadhouse.*

В названиях профилируется расположение бара либо в широком понимании (город, деревня), либо в узком (холм, пристань). Названий с данным мотивационным признаком большинство, так как с прагматической точки зрения важно сразу понять, где находится тот или иной бар, чтобы можно было спрогнозировать свой поход туда. Как и в превалирующем классе топонимов, наиболее ярко представленным мотивационным компонентом названий баров является описание/указание места расположения объекта номинации.

2. **Антропонимический признак** (имя владельца бара) – 24 единицы исследования:

*Rayme's Bar, Kito's Kave, Ernie's Bar, Rose's Bar and Grill, Lucky Lady, Darwin's Theory, Barry's Baranof Lounge, Reilly's Irish Pub, Al's Alaskan Inn, Carpentier's Cocktail Lounge, Tony's Bar, Thorn's Showcase Lounge, Kenai Joe's, Fat Albert's Tavern, Skinny Dick's Halfway Inn, Monroe's Monderosa, Joe's Bar, B & B Bar (Blodgett and Blinn), Eddie's Fireplace Inn, Hadfield's Bar.*

Ономастический компонент представлен именами, фамилиями и прозвищами владельцев баров. В данном случае идет тесная ассоциативная связь с личностью: не место красит человека, а человек место. Использование личного имени (особенно фамилии) в названии объекта указывает на признак высокого качества, настолько высокого, что ему не стыдно дать свое имя. В таких названиях антропоцентрический признак или признак субъектной номинации проявляется особенно ярко. Следует отметить, что как топонимический, так и антропонимический признак встречается в названиях урбанонимов (кафе, баров) во всех лингвокультурах, однако степень его представленности зависит от ценностных ориентаций общества (коллективизм/индивидуализм).

3. **Ассоциативный признак** представлен несколькими

тематическими областями, так или иначе лежащими в основе номинации бара.

- **история** – 19 единиц исследования: *Totem Bar (Ketchikan, Wrangell), Potlatch Bar, 49'er Bar, Red Dog Saloon, Red Onion Saloon, Polar Bar (Anchorage, Nome), Brown Bear Saloon, Chilkoot Charlie's, Buckaroo Club (cowboy), Maverick Saloon, The Albatross, Powder House, Longhorn Saloon, Golden Eagle Saloon, Moose Creek Lodge, Polaris Bar, Breakers Bar.*

- **уникальная черта** – 13 единиц исследования: *Shipwreck Bar, Glacier Inn, Triangle Club, Fogcutter Bar, Glass Door Bar, Gaslight Lounge, Whaler Bar and Grill, The Cabin Tavern, Lamplight Bar, Mug Shot Saloon, Midnite Mine, Boatel Bar, Sea Inn.*

- **стамус** – 10 единиц исследования: *First City Saloon, Pioneer Bar (Sitka, Haines, Anchorage), Imperial Bar, International Bar, Trophy Lodge, King Ko Inn, Board of Trade Saloon, Community Tavern (Star Wars).*

Так же встречались категории, представленные минимальным количеством единиц (от 3 до 7): атмосфера места (*Decanter Inn, the Pit, Vagabond Inn*), известные/коннотативные места (*Mecca Bar, Club Manchu (Manchuria)*), имя с необычной историей названия (*Del Rois Bar, Moocher's Bar*), контингент (*Fisherman's Bar, Marine Bar*) и т.д.

Фокусирование на том или ином признаке предмета, в нашем случае бара, полностью зависит от субъекта, который дает ему название. Как уже было отмечено, выбор попадающих в фокус внимания характеристик зависит от лингвистической компетенции номинатора, его социальной идентичности, культурной принадлежности и т.д., то есть опосредован индивидуальным знанием номинатора.

Как мы видим из получившейся классификации, топонимический компонент является наиболее широко представленным в названиях баров Аляски. Рассмотрим данные названия подробнее. *The Arctic Bar* расположен в городе Кетчикан, который находится на острове Ревильяхедо. Свое название он получил благодаря географическому местоположению. Бар с таким же названием можно найти в городе Джуно, столице Аляски. Изначально он носил название *the Arctic Billiard Hall*, затем *the Arctic Cigar Store*, но топонимический компонент был

представлен во всех вариантах наименования. *The Alaskan Hotel Bar* также расположен в городе Джуно. Бар был открыт 13 сентября 1913 года и имеет славную историю. Много лет он служил местом встреч представителей высшего класса Джуно, его посещали именитые личности, среди которых был и американский актер Джон Уэйн, обладатель премий «Оскар» и «Золотой глобус». Бар был включен в Национальный реестр исторических мест в 1978 году. *The Great Alaskan Bush Company* представляет собой нестандартное название для бара. Заведение было открыто в 1984 году, это один из наиболее известных баров штата, расположенный в 10 минутах езды от аэропорта, что дает возможность посетителям со всех уголков света побывать в нем. *The Al's Alaskan Inn* имеет в основе как топонимический, так и антропонимический признак. Бар был открыт Аленом Чоу в 1961 году в Анкоридже. *The Yukon Bar* располагается в городе Сьюард на юге Аляски на полуострове Кенай на берегу Тихого океана. В названии использован топоним «Юкон», название территории на северо-западе Канады. В урбанониме *the Kenai Joe* актуализированы как топонимический, так и антропонимический компоненты. Бар расположен в городе Кенай. *The Chatanika Lodge* является едва ли единственным баром в небольшом населенном пункте Чатаника на северо-востоке от Фэрбанкса. Учитывая небольшие размеры населенного пункта, в названии объективизацию получает основной критерий – место расположения. По такому же принципу созданы названия *the Naknek Red Dog Inn* (2 Monsen Drive, Naknek), *Akutan Riadhouse* (West Marine Drive, Akutan) и некоторые другие бары Аляски.

Приведем еще несколько примеров, где в названии отражены топонимы других стран. *The Klondike Mike's saloon* – в основе названия лежит контаминация. Одного из владельцев бара звали “Klondike Mike Folkerth”, в имени которого отражен регион на северо-западе Канады. Однако ключевым мотивом номинации является антропонимический признак, так как бар назван в честь его обладателя. Топонимический признак входит в имя владельца иreprезентирован вторично. *The Cordova Hotel Bar* имеет в своем названии старинный город в Андалусии. Однако данный топоним не является мотиватором урбанонима, так как бар находится в населенном пункте Кордова штата Аляска. В урбанониме *the*

*Mecca Bar* активирован топонимом Мекка, с помощью которого актуализирован признак место, в которое стремится каждый, по аналогии со священным городом. Бары расположены в городах Фэрбанкс и Кадьяк. Первоначально бар с данным именем появился в Кадьяке, где имел огромный успех, в связи с чем название было заимствовано и для другого бара на расстоянии более 500 миль от первого. Ассоциативный потенциал исходного топонима послужил основой урбанизма. *The Club Manchu* берет свое название от Маньчжурии, исторической области в Китае, и имеет соответствующий исходному топониму стиль внутреннего убранства. Бар находится в городе Фэрбанкс и отражает специфику заведения.

Топонимический признак может быть презентирован с помощью прямого переноса названия географического объекта в состав урбанизма или косвенно, используя в урбанизме название рельефа, т.е. имя нарицательное, именующее конкретный тип рельефа. *The Hill Bar* относится к такого вида урбанизмам. В названии не используется топоним, но представлено описание местности, где находится данный бар. *The Hill Bar* имеет давнюю историю: будучи основанным в 1934 году, заведение носило название Крейг бар в честь города, в котором оно расположено. В 1978 году название было изменено на *the Hill Bar* в связи со сменой его местоположения. *The Marine Bar* расположен в городе Врангель, который специализируется на рыболовстве. Свое название бар получил по месту нахождения. Изначально он был рассчитан на 9 мест, но с годами разрастался и сейчас является одним из крупнейших баров города. *The Harbor Bar* – одно из наиболее часто встречающихся названий среди баров Аляски. В названии отражено место нахождения заведения. Данный бар располагается в городе Питерсберг, который является центром одноименного боро. *The Harbor Bar* встречаем также в городе Хейнс. Первоначальное название бара *the Gateway* было дано ему при открытии в 1907 году. Бар позиционировался как “*The Best Appointed Resort for Gentlemen in the North*”. Он и по сей день находится на пристани. *The Polar Bar* расположен в городе Анкоридж. Не смотря на наличие в названии географической отнесенности, мотивировка имени иная. Бар берет свое название от полярных медведей. Стены бара разукрашены картинами, на

которых полярные медведи играют в гольф. В названии бара *the Crossroads Lounge* отражено его место нахождения, бар также расположен в Анкоридже и сохранил географический признак в названии по сей день. История названия *the Forelands Bar* отражена в следующей заметке: “The Forelands Bar was born in the early days of the Kenai oil boom. The name refers to the nearby east and west forelands, points of land that form a narrowing of Cook Inlet” (Vandegraft, 2014, p. 86).

### **Выводы**

Таким образом, можно сделать вывод о том, что топонимический компонент в названии баров Аляски имеет две формы актуализации – собственно топонимическую, при которой исходный топоним представлен в названии урбанонима, и опосредованную именем нарицательным, указывающим на рельеф местности или специфику расположения бара, что также актуализирует область значения «привязка к местности». Наиболее часто в названиях баров встречается топоним Аляска, что объясняется местонахождением баров. Урбанонимы, в составе которых присутствует данный топоним, были даны первым барам, открывшимся в том или ином городе штата. Они ярко презентировали место, и другой указатель не был нужен. С увеличением количества баров произошло и увеличение разнообразия функционирующих в названиях топонимов. На втором месте по частотности стоит использование названия города или населенного пункта, в котором располагается бар. Здесь также актуализирован признак указания на местоположение, только уже более узкий, конкретизированный. На третьем месте находятся бары, в названиях которых присутствует ассоциативный топонимический компонент: он объективирован топонимом, информационно-энциклопедическое значение которого заключает в себе определенный ассоциативный шлейф и служит для характеристики бара, используя метонимический или метафорический перенос. Топонимический компонент, отсылка к которому актуализирована путем описания местности, в которой расположен бар, также довольно часто используется в названиях. Однако данные названия представляются менее запоминающимися и в большинстве своем не имеют коннотативной окраски и не указывают на место нахождения бара

в широком контексте, так как местность такого рода может быть во многих штатах Америки. Использование топонимического компонента в названиях баров Аляски представляется продуктивной номинативной моделью и широко используется в урбанонимической номинации и сегодня.

#### Литература

1. Арутюнова Н.Д. Номинация и текст // Языковая номинация. Виды наименований. – М.: Наука, 1977. – С. 304-357.
2. Березович Е.Л. Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте: Пространство и человек / Под ред. А. К. Матвеева. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009.
3. Бондалетов В. Д. Русская ономастика. – М.: Просвещение, 1983.
4. Голев Н.Д., Дмитриева Л.М. Единство онтологического и ментального бытия топонимической системы (к проблематике когнитивной топонимики) // Вопросы ономастики: международный научный журнал. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета. – 2008. – №5. – С. 5-17.
5. Зубкова О. С. Эмпирическое исследование метафоры-топонима в рамках лингвосемиотической теории профессиональной метафоры (некоторые результаты пилотажного эксперимента) // Когнитивные исследования языка. Материалы Всероссийской науч. конф. с междунар. участием 16 мая 2016 г. / Редкол. Н. Н. Болдырев и др. М.: Ин-т языкознания РАН. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина. – №XXV. – 2016. – С. 184-189.
6. Колшанский Г.В. Лингво-гносеологические основы языковой номинации // Языковая номинация. Общие вопросы. Под редакцией Б.А. Серебренникова. – М.: Наука, 1977. – С. 99-147.
7. Мурзаев Э.М. Очерки топонимики. – М.: Мысль, 1974.
8. Никонов В.А. Введение в топонимику. Изд. 2-е. – М.: ЛКИ, 2011.
9. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Отв. ред. А. В. Суперанская. – М.: Наука, 1978.

10. Серебренников Б.А. Номинация и проблема выбора // Языковая номинация. Общие вопросы. – М.: Наука, 1977. – Т.1. – С. 147-188.
11. Суперанская А. В. Имя – через века и страны / Отв. ред. Э. М. Мурзаев. Изд. 2-е, испр. – М.: ЛКИ, 2007.
12. Суперанская А. В. Микротопонимия, макротопонимия и их отличие от собственно топонимии // Микротопонимия. – М.:1967. – № 76. – С. 32-38.
13. Суперанская А. В. Что такое топонимика? – М.: Наука, 1984.
14. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973.
15. Уфимцева А.А., Азнаурова Э.С., Кубрякова Е.С., Телия В.Н. Лингвистическая сущность и аспекты номинации // Языковая номинация. Общие вопросы. Под редакцией Б.А. Серебренникова. – М.: Наука, 1977. – С. 7-99.
16. Щербак А.С. Когнитивная специфика урбанонимов // Вопросы когнитивной лингвистики, 2016. – № 4. – С. 110-113.
17. Щербак А.С., Ду Чунъян, Хэ Юйдань. Исследование урбанических единиц в рамках когнитивного подхода // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2018. – № 4. – С. 88-95.
18. Ainiala T. Names in Society // The Oxford Handbook of Names and Naming. – Oxford. – 2016. – Pp. 371-381.
19. Felecan O. Oikonymic Transformations in Romania in the Second Half of the Twentieth Century // Names. A Journal of Onomastics. – № 2. – 2017. – P. 78-87.
20. Hoffmann I., Rácz A., Tóth V. History of Hungarian Toponyms. Kapitális Nyomdaipari és Kereskedelmi Kft. – 2017.
21. Kostanski L. Toponymic Attachment // The Oxford Handbook of Names and Naming. – Oxford. – 2016. – Pp. 412-436.
22. Shumsky N.L. Toponyms of a Different Type: Metaphors as Placenames and Place Nicknames // Names. A Journal of Onomastics. – № 3. – 2016. – Pp. 127-137.
23. Tent J. Approaches to Research in Toponymy // Names. A Journal of Onomastics. – № 2. – 2015. – Pp. 65-74.
24. Vandegraft D.A. Guide to The Notorious Bars of Alaska. Revised 2<sup>nd</sup> Edition. – Epicenter Press, 2017.

### References

- Arutyunova, N.D. (1977). Nominaciya i tekst [Nomination and text]. In *Yazykovaya nominaciya. Vidy naimenovanij*, (pp. 304-357). Moscow: Nauka.
- Berezovich, E.L. (2009). Russkaya toponimiya v ehtnolingvisticheskem aspekte: Prostranstvo i chelovek [Russian toponymy in the ethno-linguistic aspect: Space and man]. A.K. Matveev (Ed.). Moscow: LIBROKOM.
- Bondaletov, V.D. (1983). Russkaya onomastika [Russian onomastics]. Moscow: Prosveshchenie.
- Golev, N.D., & Dmitrieva, L.M. (2008). Edinstvo ontologicheskogo i mental'nogo bytiya toponimicheskoy sistemy (k problematike kognitivnoj toponimiki) [The unity of the ontological and mental being of the toponymic system (to the problems of cognitive toponymy)]. *Voprosy onomastiki: mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal*, 5, 5-17.
- Zubkova, O. S. (2016). Empiricheskoe issledovanie metafory-toponima v ramkah lingvosemioticheskoy teorii professional'noj metafory (nekotorye rezul'taty pilotazhnogo eksperimenta) [Empirical study of the metaphor-toponym within the framework of the linguosemiotic theory of professional metaphor (some results of the pilot experiment)]. In N.N. Boldyrev (Ed.) *Kognitivnye issledovaniya yazyka. Conference proceedings. 16 May 2016. Vol. XXV.* (Pp. 184-189). Moscow: IYARAN; Tambov: Izdatel'skij dom TGU im. G.R. Derzhavina.
- Kolshanskij, G.V. (1977). Lingvo-gnoseologicheskie osnovy yazykovoj nominacii [Linguo-epistemological foundations of language nomination]. In B.A. Serebrennikov (Ed.) *Yazykovaya nominaciya. Obshchie voprosy*, (pp. 99-147). Moscow: Nauka.
- Murzaev, E.M. (1974). *Ocherki toponimiki* [Toponyms essays]. Moscow: Mysl'.
- Nikonov, V.A. (2011). *Vvedenie v toponimiku* [Introduction to place names]. Moscow: LKI.
- Podolskaya, N.V. (1978). Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii [Dictionary of Russian onomastic terminology]. Ed. A.V. Superanskaya. Moscow: Nauka.
- Serebrennikov B.A. (1977). Nominaciya i problema vybora [Nomination and the problem of choice]. In *Yazykovaya*

- nominaciya. Obshchie voprosy*. Vol. 1, (pp. 147-188). Moscow: Nauka.
- Superanskaya A. V. (2007). *Imya – cherez veka i strany [Name - through the centuries and countries]*. Ed. E.M. Murzaev. Moscow: LKI.
- Superanskaya, A.V. (1967). Mikrotoponimiya, makrotoponimiya i ih otlichie ot sobstvenno toponimii [Microtoponymy, macrotopony and their difference from proper toponymy]. *Mikrotoponimiya*, 76, 32-38.
- Superanskaya, A.V. (1984). Chto takoe toponimika? [What is toponymy?] Moscow: Nauka.
- Superanskaya, A.V. (1973). Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo [The general theory of a proper name]. Moscow: Nauka.
- Ufimceva, A.A., Aznaurova, E.S., Kubryakova, E.S., & Teliya, V.N. (1977). Lingvisticheskaya sushchnost' i aspekty nominacii [Linguistic essence and aspects of nomination]. In B.A. Serebrennikov (Ed.) *Yazykovaya nominaciya. Obshchie voprosy*, (pp. 7-99). Moscow: Nauka.
- Shcherbak, A.S. (2016). Kognitivnaya specifika urbanonimov [Cognitive specificity of urbanonyms]. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*, 4, 110-113.
- Shcherbak, A.S., Du Chun'yan, Heh Yujdan'. (2018). Issledovanie urbanimicheskikh edinic v ramkah kognitivnogo podhoda [The study of urban units within the cognitive approach]. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*, 4, 88-95.
- Ainiala, T. (2016). Names in Society. In *The Oxford Handbook of Names and Naming*, (pp. 371-381). Oxford.
- Felecan, O. (2017). Oikonomic Transformations in Romania in the Second Half of the Twentieth Century. *Names. A Journal of Onomastics*, 2, 78-87.
- Hoffmann, I., Rácz, A., & Tóth, V. (2017). *History of Hungarian Toponyms*. Kapitális Nyomdaipari és Kereskedelmi Kft.
- Kostanski, L. (2016). Toponymic Attachment. In *The Oxford Handbook of Names and Naming*, (pp. 412-436). Oxford.
- Shumsky, N.L. (2016). Toponyms of a Different Type: Metaphors as Placenames and Place Nicknames. *Names. A Journal of Onomastics*, 3, 127-137.
- Tent, J. (2015). Approaches to Research in Toponymy. *Names. A*

*Journal of Onomastics*, 2, 65-74.  
Vandegraft, D. A (2017). *Guide To The Notorious Bars of Alaska*.  
Revised 2<sup>nd</sup> Edition. Epicenter Press.

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.06>

А.А. Коренев, А.Б. Коваленкова

Московский государственный университет

имени М.В. Ломоносова

## КОНФЛИКТНЫЕ СИТУАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются классификации педагогических конфликтов, причины их возникновения и способы их предотвращения и разрешения. Особое внимание уделяется конфликтным ситуациям, возникающим на занятиях по иностранному языку в вузе и возрастающей необходимости обучать будущих преподавателей основам педагогической конфликтологии. В статье также представлены результаты интервью, проведенных с целью выявления наличия или отсутствия специфики у конфликтных ситуаций, возникающих на занятиях по иностранному языку в вузе, и обозначаются возможные направления дальнейших исследований в области педагогической конфликтологии.

На основе проведенного анализа авторы делают вывод о том, что, несмотря на то, что большинство конфликтных ситуаций, возникающих на занятиях по иностранному языку в вузе, можно классифицировать как общепедагогические, в контексте занятия по иностранному языку они приобретают свою специфику. Она заключается в более широком поле для их возникновения и, вместе с тем, более широким спектром методов их урегулирования. Авторы также представляют кейсы, разработанные на базе собранных описаний реальных конфликтных ситуаций, которые могут быть использованы в ходе обучения студентов лингводидактических специальностей.

Ключевые слова: конфликт, конфликтная ситуация,

*разрешение конфликтов, педагогическая конфликтология, профессионально-коммуникативная компетенция, педагогическое общение.*

**UDC 372.881.111.1**

**A.A. Korenev, A.B. Kovalenkova**

<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.06>

**Lomonosov Moscow State University**

## **CONFLICTS IN THE UNIVERSITY ESL CLASSROOM: ORIGINS AND RESOLUTION STRATEGIES**

*This article examines conflict classifications, its reasons and its prevention and resolution strategies. It particularly focuses on the conflicts arising in the university ESL classroom and on the increasing necessity to educate future teachers in the field of educational conflictology. The article also presents an analysis of the interviews conducted to classify these conflict situations as specific or non-specific for the ESL domain. Finally, potential research areas in educational conflictology are outlined.*

*On the basis of the conducted research the authors have come to the conclusion that despite the fact that conflicts arising in the university ESL classroom can mainly be described as general, they still remain specific owing to the higher likelihood of their occurrence and the wide range of management strategies. The authors also present pedagogical cases based on the gathered empirical data, which can be used when teaching educational conflictology to future language teachers.*

*Key words:* *conflict, conflict situation, conflict resolution, educational conflictology, professional communicative competence, educational communication.*

### **Введение**

Конфликты издавна встречаются и описываются во многих сферах нашей жизни, и образовательный процесс не является исключением. Аргентинский психотерапевт и автор книг по популярной психологии Букая Хорхе пишет: «Не бывает бесконфликтных личных отношений. Конфликты неизбежны в любых отношениях между людьми» (Букая, Салинс 2009, с.7). В сфере образования конфликты могут возникать на разных уровнях

и между разными участниками образовательных отношений. Частным случаем являются конфликты, возникающие на занятиях по иностранному языку в вузе между студентами или студентами и преподавателем.

Актуальность данной статьи определяется ценностью личностно-ориентированного (личностно-деятельностного) подхода в обучении, приобретающего особую значимость в рамках общей тенденции гуманизации общества, а также необходимостью подготовки специалистов по преподаванию иностранного языка, умеющих предотвращать конфликты и/или справляться с ними. Представляемое исследование носит междисциплинарный характер, объединяя знания, методы и подходы педагогики, психологии, социологии, лингвистики и теории коммуникации.

Новизна обусловлена выбранным объектом и материалом исследования и заключается в том, что в нем акцент делается на конфликтных ситуациях, возникающих именно на занятии по иностранному языку, чему в предыдущих работах уделялось мало внимания. Также в ней используются данные недавних научных изысканий и результаты проведенного эмпирического исследования на материале интервью, проведенных с преподавателями иностранных языков и студентами, изучающими иностранные языки.

#### **«Конфликт» в межличностном общении и образовательной деятельности**

Слово «конфликт» используется и в научной, и в обыденной речи и служит для обозначения широкого спектра явлений, начиная от семейных ссор и заканчивая вооруженными противостояниями. Термин «конфликт» можно встретить в разных научных дисциплинах: социологии, политологии, психологии, юриспруденции, филологии, философии, педагогике и многих других.

В «Большом психологическом словаре» Мещерякова и Зинченко дается следующее определение конфликта: «конфликт – широкий термин, активно эксплуатирующийся в психологии, социологии, др. науках, а также философии, конфликтологии и обыденном сознании. В психологии под К. чаще всего понимается актуализированное противоречие, столкновение противоположно

направленных интересов, целей, позиций, мнений, взглядов субъектов взаимодействия или оппонентов (от лат. *opponentis* — возражающий) и даже столкновения самих оппонентов» (Мещеряков, Зинченко, с. 213). В Социологическом энциклопедическом словаре под редакцией С.А. Кравченко конфликт — «1) Столкновение, борьба между социальными классами или группами; 2) борьба мнений, идей; 3) в социальном психоанализе — амбивалентность чувств, противоположность мотивов, импульсов» (Кравченко, 2004, с. 177). В политологическом словаре-справочнике политический конфликт определяется как «вид политического процесса, характеризующийся резким противоборством, столкновением политических сил, обусловленным противоположностью их политических интересов, ценностей и взглядов» (Погорелый, Фесенко, Филиппов, 2008, с. 123). Таким образом, в данных разных по своему содержанию и объектам изучения науках в определение конфликта неизменно закладывается семантика противостояния, оппозиции.

Н.В. Гришина справедливо утверждает, что, несмотря на многократные попытки конфликтологов и социологов, единой теории конфликта, применимой к разным областям знаний, на данный момент не создано, как не найдено и универсальное определение конфликта (Гришина, 2008). В данной статье мы будем использовать определение конфликта, данное А. В. Петровским и М. Г. Ярошевским и используемое М. М. Рыбаковой (Рыбакова, 1991). **Конфликт** - «столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями» (Петровский, Ярошевский, 1986, с.153). Конфликт будет рассмотрен в рамках педагогического взаимодействия, которое понимается как «вид учебного взаимодействия, типы верbalных и неверbalных контактов, в которые в процессе обучения вступает учитель с учащимися, а также учащиеся с учителем и между собой» (Азимов, Щукин, 2009, с. 191).

Работ, посвященных конфликтным ситуациям в школе, существенно больше, чем таковых, посвященных конфликтам в

вузе. Вместе с этим, как пишет Р. В. Куприянов, полный перенос результатов исследований конфликтов в школе на условия вузовской среды невозможен в силу некоторых принципиальных различий обучения на уровне школы и на уровне вуза. Прежде всего, на этапе обучения в вузе учащийся демонстрирует больше сознательности и более критично относится к тому, как его учат (Куприянов, 2011). Как пишет Г. И. Козырев, студент «выступает «заказчиком» типа образования и способен осознанно оценивать «предлагаемый ему товар»» (Козырев, 2001, с.57). Во-вторых, в общении студента и преподавателя нет посредников – классного руководителя или родителей. В-третьих, студенчество, как отмечает в своей статье О. Н. Гомыранова, в силу возрастных особенностей склонно к максимализму, излишнему критицизму, не соответствующей действительности оценке собственного мнения (Гомыранова, 2006). Наконец, как пишет Е.С. Игнатова, в вузах конфликт «зачастую носит латентный затяжной характер» и не разрешается (Игнатова, 2014, с. 126).

#### **Классификация педагогических конфликтов, причины их возникновения и способы разрешения**

В своих работах исследователи данного вопроса приводят разные классификации педагогических конфликтов. К примеру, М. М. Рыбакова выделяет следующие виды педагогических конфликтов:

- конфликты деятельности (например, отказ от выполнения задания);
- конфликты поведения (например, опоздания, громкие разговоры учащихся между собой во время занятия);
- конфликты отношений (например, личная неприязнь студента к преподавателю) (Рыбакова, 1991).

Эта классификация относительно универсальна, поскольку подходит для анализа конфликтов, возникающих при обучении любому предмету и при участии обучающихся любого возраста. Ее основным недостатком является односторонняя направленность: предполагается, что инициатором возникновения конфликтной ситуации выступает учащийся, роль преподавателя в возникновении конфликта в рамках данной классификации не отражена.

Другие критерии, которые могут быть использованы для

классификации конфликтов – это количество взаимодействующих лиц, уровни взаимодействия, степень реакции, продолжительность. Однако в данном случае нельзя не согласиться с Н. В. Гришиной, которая считает, что большинство классификаций конфликтов малопродуктивны, поскольку не проникают вглубь конфликта и не дают возможности его проанализировать (Гришина, 2008). Для последующего анализа наиболее эффективны классификации, имеющие в своей основе причины возникновения конфликтов.

Например, Т. В. Черкасова к типичным конфликтам в высшей школе относит конфликты от неумения контактировать; конфликты, возникающие вследствие неадекватного восприятия сторон, нетактичности в общении и по поводу получаемого уровня знаний; конфликты, вызванные различными притязаниями: потребностями в признании, ошибками воспитания, нежеланием считаться с мнением других; конфликты, базирующиеся на социальных установках - ориентациях на предрасположенности личности действовать определенным образом; конфликты, строящиеся на принципе противоречий - конфликт родителей и детей и др (Черкасова, 1997).

В 2008 – 2011 годах на базе высших учебных заведений Перми Е.С. Игнатова провела исследование с целью выявления и описания основных конфликтогенных факторов в вузе. Ею были опрошены 97 преподавателей и 159 студентов, которым был дан опросник с вопросами активного и закрытого типа. По итогам данного опроса, по мнению студентов, конфликты чаще всего возникают в связи с «необоснованными обвинениями и упреками», «нелогичным (непонятным) изложением учебного материала» и «равнодушием, безразличием преподавателя к потребностям и нуждам студентов». По мнению преподавателей, конфликты преимущественно связаны с «нетактичным поведением студентов», «несогласием студентов с выставленными оценками» и «невыполнением заданий преподавателя» (Игнатова, 2014,, с.127-128).

Среди прочих основных причин возникновения конфликтных ситуаций исследователи выделяют: недостаточный уровень профессионализма преподавателя (Журавлев, Козырев, Шейнов), неадекватность оценок и самооценок (Козырев, Курбатов,

Смоленцева, Шейнов), личностные особенности и внутренние проблемы учащихся и преподавателей (Журавлев, Козырев, Смоленцева, Черкасова), бестактность и неуважение друг к другу (Козырев, Смит, Черкасова, Шейнов), различия в ценностных ориентациях (Козырев, Смоленцева). Стоит отметить, что отечественные исследователи преимущественно предпринимают попытки выявить глубинные причины возникновения конфликтов, в то время как зарубежные авторы концентрируются на поиске способов их разрешения.

Так, в статье «Creating Positive Emotional Contexts for Enhancing Teaching and Learning» Уильям Баскист и Брайан К. Савиль (William Buskist и Bryan K. Saville) дают практические рекомендации для педагога по достижению взаимопонимания и установлению уважительных отношений со студентами. Эти меры призваны снизить вероятность возникновения конфликтной ситуации. Среди них:

- называние учащихся по имени;
- использование примеров, связанных с их хобби и интересами;
- непринужденная беседа с учащимися до или после занятия;
- четкое объяснение целей, задач и установок курса;
- использование электронной почты для связи со студентами, интерактивных методов обучения, вербальной похвалы;
- установление зрительного контакта;
- корректное отношение к мнению учащихся;
- улыбка (Buskist, Saville, 2001).

Вирджиния Пэк Ричмонд, Джейсон С. Рэнч и Джоан Горхэм (Virginia Peck Richmond, Jason S. Wrench и Joan Gorham) подчёркивают необходимость ясности изъяснения педагога (под ясностью авторы подразумевают недопущение двойкой интерпретации высказывания), проявления непосредственности в вербальной (например, использование инклузивного языка – местоимений «мы», «нас», вместо «вы», «vas») и невербальной (выражается в проксемике, кинесике, вокалике, хронемике) формах, использования юмора (Richmond, Wrench, Gorham, 2001).

Весна Николич Ханна Сабай (Vesna Nikolic и Hanna Cabaj)

говорят о том, что действия преподавателя должны быть последовательными; он должен сам следовать установленным нормам и правилам, не допускать фаворитизма (Nikolic, Cabaj, 2000).

В статье Стивена А. Мейерса (Steven A. Meyers) ‘Strategies to Prevent and Reduce Conflict in College Classrooms’ автор говорит о нескольких способах предотвратить возникновение конфликта. Во-первых, необходимо нести в общении тепло и чуткость по отношению друг к другу. Во-вторых, нужно совместно выработать структуру курса, не только чтобы студенты четко понимали ожидания преподавателя, но и чтобы они чувствовали отзывчивость педагога, знали, что их мнение учитывается. В-третьих, стоит основать учебные сообщества и поощрять сплоченность студентов (Meyers, 2003).

В случае конфликта типа студент-студент Донна Кравфорд и Ричард Бодин (Donna Crawford и Richard Bodine) советуют дать учащимся, замешанным в конфликте, задание написать о случившемся. Это даст им время «остыть» и осмыслить произошедшее, подумать об этом в более академичном ключе. Преподаватель может предложить им перечислить другие возможные варианты действия в подобной ситуации. Важно дать студентам понять, что конфликт – это тоже возможность чему-то научиться (Crawford, Bodine, 1996).

Исследователи Дэвид В. Джонсон и Роджер Т. Джонсон (David W. Johnson & Roger T. Johnson) подчеркивают необходимость «просвещения по проблемам мира» (peace education) и предлагают обучать студентов конструктивно разрешать конфликты, используя следующие шаги:

- описать свои желания;
- описать свои чувства;
- описать причины этих чувств и желаний;
- посмотреть на проблему глазами своего оппонента;
- придумать три плана по максимально выгодному разрешению данного конфликта;
- выбрать один из них и подтвердить соглашение рукопожатием (Johnson & Johnson, 2018).

Таким образом, педагогический конфликт – это особый подвид

межличностного конфликта, имеющий ряд отличительных особенностей, важнейшей из которых представляется профессиональная ответственность преподавателя за педагогически правильное разрешение ситуации, поскольку от исхода педагогического конфликта зависят не только межличностные отношения преподавателя и учащегося, но также ход учебного процесса и профессионализм преподавателя в глазах других студентов. Педагогическая конфликтология как научная дисциплина находится в данный момент на этапе своего становления, причем самыми изученными являются вопросы, связанные со школьным этапом обучения.

Исследователи выделяют разные классификации конфликтных ситуаций в вузе, беря за основу критерии продолжительности конфликта, количество и положение участников, степени реакции на происходящее. Однако наиболее надежным критерием, дающим возможность провести более глубокий анализ конфликта, стоит считать классификацию по причинам возникновения конфликта. Наиболее часто исследователями упоминаются такие причины возникновения конфликтов, как недостаточный уровень профессионализма преподавателя, неадекватность оценок и самооценок, личностные особенности и внутренние проблемы учащихся и преподавателей, бесактность и неуважение друг к другу, различия в ценностных ориентациях

Среди превентивных мер и мер по разрешению конфликта можно выделить создание комфортной обстановки во время занятий, обучение учащихся толерантности и терпимости к мнению друг друга, налаживание личного контакта преподавателя со студентами, вступление в личный диалог и взаимодействие.

#### **Методика выявления конфликтных ситуаций на занятиях по иностранному языку при помощи интервью**

Принципиальным вопросом данного исследования был вопрос о том, отличаются ли причины, виды и способы разрешения конфликтных ситуаций, возникающих на занятиях по иностранному языку в вузе, от причин, видов и способов разрешения иных конфликтных ситуаций. Для выявления специфики указанных конфликтных ситуаций в ходе исследования были проинтервьюированы пять практикующих преподавателей иностранного языка, у которых в ходе педагогической практики

возникали конфликтные ситуации со студентами. Среди них – четыре преподавателя МГУ им. М. В. Ломоносова и один преподаватель НИУ «Высшая школа экономики» с опытом работы в вузе от трех до более 20 лет; три преподавателя женского пола и два преподавателя мужского пола. Также, были проинтервьюированы одиннадцать студентов, имевшие за время своего обучения в вузе конфликты с преподавателями по иностранному языку. Выбор качественных, а не количественных методов исследования обусловлен желанием более детального анализа получаемых данных, а также стремлением в минимальной мере влиять на ответы респондентом, что зачастую происходит в случаях, когда нужно выбирать варианты ответа из предложенных. В силу достаточно обобщенной гипотезы исследования о наличии специфики конфликтных ситуаций на занятиях по иностранному языку в вузе, представлялось интересным выявить специфические черты на основании описания участников конфликтов.

*Таблица 1. Характеристики респондентов-студентов, имевших конфликтные ситуации на занятиях по иностранному языку.*

Респондент	Пол	Курс обучения	Вуз	Направление подготовки
Респондент 1	Ж	2	МГУ	Лингвистика
Респондент 2	М	2	МАИ (НИУ)	Ракетные комплексы и космонавтика
Респондент 3	Ж	4	МГУ	Лингвистика
Респондент 4	Ж	4	МГУ	Лингвистика
Респондент 5	М	2	МГИМО	Юриспруденция
Респондент 6	Ж	4	МГУ	Лингвистика
Респондент 7	М	1	FACISB (Бразилия)	Клиническая медицина

Респондент 8	Ж	2	МГУ	Лингвистика
Респондент 9	М	3	Финансов ый университет при Правительств е РФ	Менеджмент
Респондент 10	М	2	НИУ «ВШЭ»	Юриспруденция
Респондент 11	Ж	3	МГИМО	Журналистика

Интервью проводились очно, в индивидуальном порядке. Они были полустандартизированными (фокусными), то есть были заданы и заранее подготовленные в соответствии с целями и задачами исследования вопросы, и наводящие вопросы/вопросы, возникающие в ходе повествования интервьюируемого. В целях создания у респондентов ощущения гарантированной анонимности для записи хода интервью использовались только бумажные носители. В начале интервью респонденты были ознакомлены с целями интервью и условиями его проведения (полная анонимность, отсутствие фиксации на аудио- и видеоносители, представление результатов в обобщенном виде). Время интервью не было регламентировано.

Респонденты - преподаватели были заранее оповещены о теме интервью и имели время подготовиться к нему, вспомнив какой-либо конфликт из своей педагогической практики. В ходе интервью, помимо рассказа о содержании выбранного ими конфликта, им было предложено последовательно ответить на следующие не известные заранее вопросы открытого типа (вопросы зачитывались проводящим без изменения формулировки):

- 1) В чем вам видятся причины данного конфликта?
- 2) Как данный конфликт повлиял на ваши дальнейшие взаимоотношения с участвовавшим в нем студентом?

3) Что, на ваш взгляд, можно отнести к самым распространенным причинам конфликтных ситуаций на занятии по иностранному языку в вузе?

4) Влияет ли стаж преподавателя на количество возникающих конфликтов?

5) Какой совет вы могли бы дать начинающим педагогам касаемо поведения в подобной или любой другой конфликтной ситуации?

6) Как вы думаете, стоит ли преподавать студентам, обучающимся по направлению «Преподавание», педагогическую конфликтологию на уровне обучения в бакалавриате, или с опытом начинающие педагоги самостоятельно научатся разрешать конфликтные ситуации?

После этого преподавателям было предложено по желанию высказать дополнительные мысли и комментарии по теме интервью.

Респонденты-студенты также были оповещены о теме интервью и имели время для подготовки. Во время интервью им было предложено описать произошедший с ними на занятии по иностранному языку в вузе конфликт, обозначить свое мнение касаемо причин возникновения данного конфликта, возможных способах его разрешения и ответственных за него лицах, рассказать о его влиянии на отношения с преподавателем. Основными целями интервью с преподавателями и студентами были определение принадлежности конфликтных ситуаций, возникающих на занятии по иностранному языку, к общепедагогическим или специфичным, выявление наличия или отсутствия факта переложения вины и ответственности за разрешение конфликтной ситуации и установление воспринимаемого участниками конфликта влияния на ход учебного процесса.

#### **Основные причины возникновения конфликтов на занятии по иностранному языку**

Выделенные преподавателями причины возникновения конфликтных ситуаций можно условно разделить на «внешние» (не зависящие от действий или особенностей конкретного преподавателя и студента) и «внутренние».

«Внешними» причинами являются разные уровни в классе на

входе (учащиеся с более низким уровнем часто теряют мотивацию и не только не стараются, но и перестают посещать занятия); неграмотно составленное расписание; отсутствие у преподавателя свободы в составлении курса и выборе заданий (например, при едином плане и программе курса у нескольких групп, преподаватель не имеет права добавлять или убирать какие-то задания, даже если видит, что для его/ее студентов это неэффективно, а студенты открыто выражают свой протест).

К «внутренним» причинам можно отнести эмоциональный фон студента или преподавателя, влияние личных/семейных обстоятельств; возрастные особенности учащихся; причины психологического характера (несовместимость характеров); использование неуместных или не соответствующих уровню учащихся материалов; объективное неудовлетворение студентом запросов преподавателя; недостаточную продуманность занятия; отказ студентов принимать участие в выполнении заданий на устную продукцию (дебатах, дискуссиях, описании картинки); упрямство преподавателя, нежелание признать свою ошибку, негибкость по отношению к учащимся; неумение преподавателя «работать с личностью ученика», читать интенции, давать реализоваться его/ее амбициям. Также сюда относится неадекватная оценка студентами собственных знаний, которая, по словам опрошенных преподавателей, может проявляться в двух вариантах. Первый вариант: студенты считают свой уровень достаточно высоким и не посещают занятия, а к концу года их уровень владения материалом падает, или они не могут сдать экзамен из-за специфики изучаемых в рамках курса аспектов. Второй вариант: студенты намеренно пытаются «зашабарить» преподавателя вопросами, «подловить» на ошибке, что вызывает у преподавателя напряжение и, возможно, личную неприязнь.

Студенты выделили следующие причины возникновения конфликтных ситуаций: необъективное, по их мнению, оценивание знаний, или нечестное выставление оценки; слишком жесткие требования относительно посещаемости; нетолерантное отношение преподавателя как к личному мнению студентов, так и к определенным реалиям современного мира; незаинтересованность преподавателя в проведении занятий, неподготовленность к ним; недостаточно высокий уровень

владения иностранным языком у преподавателя; неструктурированная подача материала, а также личностные особенности преподавателя.

Таким образом, из данного перечня возможных причин конфликтных ситуаций специфичными для занятий по иностранному языку является только отказ принимать участие в выполнении заданий на устную продукцию, то есть, большинство причин носят общепедагогический характер.

Однако, стоит заметить, что ряд причин для возникновения конфликтных ситуаций в контексте занятий по иностранному языку приобретает более высокую значимость или частотность. Например, в силу того, что занятия по иностранному языку в обычном понимании преимущественно носят практический характер, увеличивается значимость их поминутного планирования и просчета временных затрат на каждый вид деятельности, чего не приходится делать при преподавании предметов, которые могут изучаться в лекционном формате. Более того, занятия по иностранному языку предполагают обсуждение (устно или в формате написания эссе, например) дискуссионных тем, выражение собственного мнения насчёт которых может спровоцировать конфликт при недостаточно толерантном отношении преподавателя или других учащихся. Кроме того, разница в уровнях владения языком может быть более существенной для возникновения конфликтов, чем разница в знаниях в другой научной области, поскольку в ходе практических занятий нестыковки в словарном запасе или фонетических умениях могут привести к недопониманию.

#### **Влияние конфликта на учебный процесс и восприятие ответственности за конфликт**

В большинстве случаев конфликты вызывали негативные эмоции и/или снижали мотивацию учащихся посещать занятия, но для их разрешения не предпринималось никаких действий, поскольку семестр должен был в скором времени закончиться, и студенты прекращали обучение с данным преподавателем. В двух случаях конфликт продолжался и на момент интервью, но носил латентный характер, проявляясь изредка вспышками раздражительности. В этих случаях конфликты не повлияли ни на мотивацию к посещению занятий, ни на отношение к предмету.

В трех случаях конфликт закончился жалобой на преподавателя заместителю декана по учебной работе, жалобы были рассмотрены. В одном случае преподаватель был смещен с должности сразу же, еще в одном - после приглашения комиссии на занятие. В третьем случае жалоба студентов удовлетворена не была. Один из проинтервьюированных преподавателей не смог разрешить возникший конфликт, и учащийся прекратил свое обучение (конфликт стал скорее поводом для прекращения обучения, а не причиной, поскольку студент и до конфликта пребывал в сложном эмоциональном состоянии, а конфликт был быстротекущим).

В трех случаях конфликт был успешно разрешен. В первом случае на это пошли студенты, которые, распределив роли, подошли всей группой к преподавателю и высказали свои пожелания относительно построения курса. Во втором случае инициатива исходила от преподавателя: он провел беседу со студентом (хотя это было предпринято поздно, лишь на экзамене; до этого конфликт продолжался несколько месяцев). В третьем случае преподаватель после бурного конфликта сохранял нейтральное отношение к студенту, и студент в итоге сам подошел с извинениями.

Таким образом, в большинстве случаев конфликт отражался на взаимоотношениях студента и преподавателя или на отношении учащихся к занятиям, но лишь в некоторых случаях у студентов и преподавателей возникало желание исправить ситуацию. На принятие решения влияли такие факторы, как личностная расположность или неприязнь к преподавателю, остаток времени до конца курса, важность предмета и значимость экзаменационной оценки.

Необходимо отметить, что ни один из опрошенных преподавателей в своем интервью не говорил о том, каких действий он ожидал от студента; все они размышляли только о том, что могли бы сделать для разрешения конфликта сами. Мнения студентов разделились: восемь человек считают, что в конфликтах преимущественно виноваты преподаватели, и ответственность за разрешение конфликта лежит на них; два человека считают, что позаботиться о разрешении конфликта должен студент, и один человек считает, что вина и

ответственность в равных долях лежат и на той, и на той стороне. Из приведенных выше ответов можно сделать вывод, что большинство опрошенных предполагают, что за разрешение конфликтной ситуации ответственность в большей степени несет преподаватель.

#### **Стратегии предупреждения и преодоления конфликтных ситуаций**

Опрошенные преподаватели рекомендуют в любой ситуации сохранять спокойствие, быть вежливым, избегать быстрых эмоциональных реакций, быть внимательным к людям и ситуациям, уважать студентов и их мнение. Для предотвращения конфликтных ситуаций они советуют четко объяснять цели курса или конкретного задания, важность изучения программы, возможные последствия невыполнения требований преподавателя; тщательно подбирать темы занятий и задания; держать дистанцию со студентами: четко разграничивать профессиональное и личное. Также прозвучали советы обращаться ко всей группе, а не по именам, при необходимости дать негативную обратную связь, и всегда узнавать у студентов, из-за чего те не выполняют домашнее задание или не посещают занятия (возможно, существуют обстоятельства, которые стоит принять во внимание). В случае возникновения конфликта опрошенные преподаватели рекомендуют не избегать его решения, но отложить его до окончания занятия, чтобы минимизировать эмоциональность; при возможности - использовать юмор и «нестандартные ходы», чтобы отвлечь начинающего возмущаться студента и нивелировать потенциальный конфликт. После разрешения конфликта преподаватели советуют рефлексировать собственное поведение и ошибки, а также не позволять исчерпанному конфликту влиять на дальнейшее отношение между студентами и преподавателем.

Отвечая на пятый вопрос, преподаватели давали советы не только по устранению уже существующего конфликта, но и по предотвращению конфликтов как таковых, что косвенно подтверждает, что конфликт проще предотвратить, чем разрешить. Примечательно, что ни один из педагогов не отметил в качестве стратегии предотвращения конфликта четкое формулирование критериев оценивания (возможно, это подразумевали преподаватели, говорившие о четком объяснении целей курса и

последствий невыполнения требований, но отдельно ни один преподаватель этого не упомянул); действия, направленные на повышение толерантности и терпимости друг к другу у студентов; следование принципу равных возможностей.

Опрошенные преподаватели единогласно считают, что в том или ином объеме педагогическая конфликтология должна преподаваться студентам педагогических специальностей. Они полагают, что ее можно было бы ввести отдельным модулем в одну из преподаваемых дисциплин или сделать практико-ориентированным курсом по выбору, дающим основы теории конфликта, и широко использующим ситуационный метод, моделирование и ролевые игры. Рефлексия собственных ошибок и разбор наиболее типичных конфликтных ситуаций поможет будущим преподавателям если не избежать серьезных конфликтов, то предугадать их назревание и останавливать их на ранней стадии. Однако один из опрошенных преподавателей подчеркивает сложность создания подобного модуля, так как у большинства конфликтных ситуаций нет единственно правильно решения, и просчитать все возможные конфликтные ситуации невозможно.

#### **Создание заданий в рамках курса конфликтологии для студентов лингводидактических специальностей**

На базе собранного эмпирического материала были разработаны кейсы, которые могут быть использованы в рамках обучения будущих преподавателей педагогической конфликтологии с целью развития у них необходимых умений и оценки их компетенций на определенном этапе обучения. Кейсы могут решаться и в формате индивидуальной, и в формате групповой работы, а также выполняться как в аудиторное время, так и в качестве домашнего задания или использоваться преподавателем для текущего, промежуточного или итогового контроля.

На материале собранных описаний реальных конфликтных ситуаций были созданы семь кейсов, содержащих описание ситуации и описание действий, предпринятых преподавателем. Студентам предлагается оценить действия преподавателя и предложить альтернативный вариант разрешения предложенных конфликтных ситуаций.

*Ситуация 1.* На экзамене по миру иностранного языка студентам разрешено пользоваться конспектами. Студент отвечает по своим конспектам на отметку «хорошо». На выходе из аудитории он/она передает свои конспекты одногруппникам. Преподаватель замечает это и остается недоволен тем, что следующие студенты при ответе пользуются чужой работой. Действия преподавателя: преподаватель, не уведомляя отвечавшего первым студента, снизил ему/ей отметку до «удовлетворительно».

*Ситуация 2.* Студент А в течение семестра сделал все, чтобы заработать «автомат». За несколько дней до экзамена преподаватель узнает, что работы студента А и студента Б по одной из тем идентичны. Действия преподавателя: преподаватель не ставит студенту А «автомат» и вызывает и студента А, и студента Б на сдачу экзамена по билетам, при этом дает им дополнительное задание: перевод дипломатического текста (средний уровень владения языком у группы – В1).

*Ситуация 3.* Один из сильнейших студентов в группе позволяет себе пропускать занятия (на большинстве из них присутствует). При этом он/она пишет текущие тесты на 90 баллов и выше, а посещаемость первоначально не была заявлена критерием оценивания. Действия преподавателя: преподаватель делает замечания и утверждает, что посещаемость крайне важна, начинает меньше спрашивать этого студента.

*Ситуация 4.* Студенты спрашивают у преподавателя перевод слова, которое ему/ей незнакомо. Действия преподавателя: преподаватель в категоричной форме заявляет, что не обязан ничего переводить студентам и что те могут сами найти информацию в учебнике или словаре.

*Ситуация 5.* Студент несколько раз подряд не может ответить на вопросы преподавателя. В ответ на очередной заданный вопрос учащийся срывается, говорит, что преподаватель не должен столько раз его/ее спрашивать, потом переходит на личности, используя повышенный тон. Действия преподавателя: преподаватель продолжает спрашивать студента, отвечает на его/ее грубость словами: «Не мешайте нам работать. Либо вы уходите, либо я ухожу».

*Ситуация 6.* Студентам дано задание написать в классе личное

электронное письмо. Один из студентов невербально показывает, что не хочет выполнять это задание, а потом открыто говорит об этом. При этом преподаватель знает, что студент находится в тяжелом эмоциональном состоянии из-за проблем личного характера. Действия преподавателя: преподаватель предлагает студенту включить воображение, вспомнить вместе с ним/ней последнюю поездку, упорно настаивает на выполнении задания.

*Ситуация 7.* Студент не удовлетворяет требованиям преподавателя, из-за чего регулярно получает неудовлетворительные оценки. В итоге он/она перестает посещать занятия. Действия преподавателя: преподаватель не выясняет отношения, пишет докладную на студента.

Таким образом, на основании собранного эмпирического материала можно сделать вывод о том, что большинство конфликтных ситуаций, возникающих на занятии по иностранному языку в вузе, можно классифицировать как общепедагогические, но при этом невозможно отрицать их специфику в сравнении с конфликтными ситуациями, возникающими на другом этапе обучения или при обучении другому предмету.

Представляется, что конфликтные ситуации возникали и будут возникать на занятиях по иностранному языку в силу коммуникационной насыщенности данных занятий. В связи с этим особое значение приобретает обучение будущих учителей и преподавателей иностранного языка стратегиям поведения в конфликтных ситуациях с целью снижения негативного влияния конфликтов на обучение иностранному языку в вузе.

#### Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. А35. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Бухай Х., Салинс С. Любить с открытыми глазами. – Москва: Издательский Дом Мещерякова, 2009.
3. Гомыранова О.Н. Межличностные конфликты во взаимоотношениях студентов вузов // Вестник АГТУ. – 2006. – №5. – С. 301-305.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008.

5. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995.
6. Игнатова Е.С. Исследование конфликтогенных факторов педагогического взаимодействия в вузе // Дискуссия. – 2014. – №10 (51). – С. 126-129.
7. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
8. Кравченко С.С. Социологический энциклопедический русско-английский словарь. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004.
9. Куприянов Р.В. Межличностные конфликты в диаде преподаватель – студент: монография. – М-во образ. и науки России, Казан. нац. исслед. ун-т. – Казань: КНИТУ, 2011.
10. Курбатов В.И. Конфликтология. – Р.-н.-Д.: Феникс, 2005. – (Высшее образование).
11. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – СПб.: Прайм-ЕвроЗнак, 2003.
12. Петровский А.В., Ярошевский М. Краткий психологический словарь. – М. : Политиздат, 1986.
13. Погорелый Д.Е., Фесенко В.Ю., Филиппов К.В. Политологический словарь-справочник. – Ростов н/Д: ООО «Наука-Спектр», 2008.
14. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – Москва: Просвещение, 1991.
15. Смоленцева А.Ю. Социальные конфликты в высшей школе в условиях перехода к рыночной экономике: Дис. ... канд. соц. наук. – М., 1998. *Цит. по Гомырановой О.Н. (3)*
16. Черкасова Т.В. Социальные конфликты в молодежной среде: Дис. ... канд. соц. наук. – Уфа, 1997. *Цит. по Гомырановой О.Н. (3)*
17. Шейнов В.П. Управление конфликтами. СПб.: Питер, 2014.
18. Buskist W., Saville B.K. Rapport-building: Creating positive emotional contexts for enhancing learning and teaching // Lessons learned: Practical advice for the teaching of psychology / Eds. B. Perlman, L.I. McCann, S.H. McFadden. – Vol. 2. – 2001. – Pp. 149-155.

19. Crawford D., Bodine R. Conflict Resolution Education: A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Setting. Program Report. US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Washington, DC. – 1996.
20. Johnson D., Johnson R. Peace Education in the Classroom: Creating Effective Peace Education Programs. – 2018. Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/266211579\\_6\\_Peace\\_Education\\_in\\_the\\_Classroom\\_Creating\\_Effective\\_Peace\\_Education\\_Programs](https://www.researchgate.net/publication/266211579_6_Peace_Education_in_the_Classroom_Creating_Effective_Peace_Education_Programs) (30.11.2018).
21. Meyers S.A. Strategies to prevent and reduce conflict in college classrooms // College Teaching. – №51. – 2003. – Pp. 94–98.
22. Nikolic V., Cabaj H. Am I teaching well? Self-Evaluation Strategies for Effective Teachers. – Toronto: Pippin, 2000.
23. Richmond V.P., Wrench J.S., Gorhan J. Communication, Affect & Learning in the Classroom. – Tapestry Press, Acton, MA.
24. Smith H. UNBC Teaching Assistant Manual. – UNBC. – 2006.

#### References

- Azimov, E.G., & Shchukin, A.N. (2009). *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow: Izdatel'stvo IKAR.
- Buhaj, H., & Salins, S. (2009). *Lyubit' s otkrytymi glazami* [To love with open eyes]. Moscow: Izdatel'skij Dom Meshcheryakova.
- Buskist, W. & Saville, B.K. (2001). Rapport-building: Creating positive emotional contexts for enhancing learning and teaching. In B. Perlman, L.I. McCann, & S.H. McFadden (Eds.), *Lessons learned: Practical advice for the teaching of psychology*, 2, 149-155.
- Cherkasova, T.V. (1997). Social'nye konflikty v molodezhnoj srede [Social conflicts among the youth]: Dis. ... kand. soc. nauk, 170. Cit. po Gomyranovoj, O.N. (3)
- Crawford, D. & Bodine, R. (1996). *Conflict Resolution Education: A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Setting. Program Report*. US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention: Washington, DC.

- Gomyranova, O.N. (2006). Mezhlichnostnye konflikty vo vzaimootnosheniyah studentov vuzov [Interpersonal conflicts in the relations of university students]. *Vestnik AGTU*, 5, 301-305.
- Grishina, N.V. (2008). *Psichologiya konflikta* [The psychology of conflict]. Moscow: Piter.
- Ignatova, E.S. (2014). Issledovanie konfliktogenykh faktorov pedagogicheskogo vzaimodejstviya v vuze [The study of conflict-provoking factors of pedagogical interaction in university]. *Diskussiya*, 10 (51), 126-129.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2018). *Peace Education in the Classroom: Creating Effective Peace Education Programs*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/266211579\\_6\\_Peace\\_Education\\_in\\_the\\_Classroom\\_Creating\\_Effective\\_Peace\\_Education\\_Programs](https://www.researchgate.net/publication/266211579_6_Peace_Education_in_the_Classroom_Creating_Effective_Peace_Education_Programs) (30.11.2018).
- Kozyrev, G.I. (2001). *Vvedenie v konfliktologiyu: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. Ucheb. zavedenij* [Introduction to conflictology: handbook for university students]. Moscow: Gumanit. izd. centr VLADOS.
- Kravchenko, S.S. (Ed.). (2004). *Sociologicheskij ehncikopedicheskij russko-anglijskij slovar'* [Sociological encyclopedic Russian-English dictionary]. Moscow: OOO «Izdatel'stvo Astrel»: OOO «Izdatel'stvo AST»: OOO «Tranzitkniga».
- Kupriyanov, R.V. (2011). *Mezhlichnostnye konflikty v diade prepodavatel' – student: monografiya* [Interpersonal conflicts in teacher-student relationship: monograph]. Kazan': KNITU.
- Kurbatov, V.I. (2005). *Konfliktologiya* [Conflictology]. Moscow: Feniks.
- Meshcheryakov, B.G. & Zinchenko, V.P. (2002). *Bol'shoj psihologicheskij slovar'* [Large psychological dictionary]. Saint Petersburg: Prajm-Evroznak.
- Meyers, S.A. (2003). Strategies to prevent and reduce conflict in college classrooms. *College Teaching*, 51, 94–98.
- Nikolic, V. & Cabaj, H. (2000). *Am I teaching well? Self-Evaluation Strategies for Effective Teachers*. Toronto: Pippin.
- Petrovskij, A., & Yaroshevskij, V. (1986). *Kratkij psihologicheskij slovar'* [Concise psychological dictionary]. Moscow: Politizdat.
- Pogorelyj, D.E., Fesenko, V.Y. & Filippov, K.V. (2008). *Politologicheskij slovar' - spravochnik* [Politological handbook

- dictionary]. Rostov-on-Don: OOO «Nauka-Spektr».*
- Richmond, V.P., Wrench, J.S & Gorhan, J. (2001). *Communication, Affect & Learning in the Classroom*. Tapestry Press, Acton, MA.
- Rybakova, M.M. (1991). *Konflikt i vzaimodejstvie v pedagogicheskem processe [Conflict and interaction in the pedagogical process]*. Moscow: Prosveshchenie.
- Shejnov, V.P. (2014). *Upravlenie konfliktami [Conflict management]*. Saint Petersburg: Piter.
- Smith, H. (2006). *UNBC Teaching Assistant Manual*. UNBC.
- Smolenceva, A. Y. (1998). *Social'nye konflikty v vysshej shkole v usloviyah perekhoda k rynochnoj ekonomike: [Social conflicts in the university in the context of transition towards a market economy]* (Candidate thesis, Moscow, Russia). Cited by Gomyranova, O.N. (3)
- Zhuravlev, V. I. (1995). *Osnovy pedagogicheskoy konfliktologii [The basis of pedagogical conflictology]*. Moscow: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo.

УДК 372.881.111.1  
<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.07>  
Е.В. Куликова, Ю.М. Султанова, О.В. Терехина  
Московский политехнический университет

## РОЛЬ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗе

В статье рассматривается роль аудиовизуальных средств обучения в создании языковой среды в рамках обучения иностранному языку в современном высшем образовательном учреждении, выявляются преимущества и сложности их использования в учебном процессе.

Под аудиовизуальными средствами обучения (*ABC0*) подразумеваются учебные пособия, предназначенные для создания иноязычной среды и стимулирования речевой деятельности обучаемых, рассчитанные на зрительное, слуховое либо зрительно-слуховое восприятие заключенной в них информации.

Проводится классификация аудиовизуальных средств,

*раскрываются преимущества работы с каждым из них, оценивается целесообразность применения того или иного средства. Предлагаются Интернет-источники, позволяющие создавать и использовать аудиовизуальные средства в учебном процессе наиболее эффективно.*

*Делаются выводы о том, что аудиовизуальные средства являются незаменимым средством повышения качества обучения иностранному языку в высшем учебном заведении нелингвистического профиля, благодаря яркости, выразительности и информационной насыщенности зрительно-звуковых образов, воссоздающих ситуацию общения и знакомящих с лингвистической культурой страны изучаемого языка. Повышается мотивационная сторона обучения, а систематическое применение аудиовизуальных средств позволяет восполнить отсутствие языковой среды на всех этапах обучения.*

*Кроме того, изучение иностранного языка в неязыковом вузе будет более результативным и эффективным и создаст благоприятные условия в формировании коммуникативной компетенции при комплексном использовании аудиовизуальных средств в сочетании с разработанными дидактическими материалами, а также рекомендованными в данной статье сайтами.*

*Ключевые слова:* технологии обучения, инновационное образование, аудиовизуальные средства, иностранный язык, коммуникативные компетенции,

UDC 372.881.111.1  
<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.07>  
E.V. Kulikova, Y.M. Sultanova, O.V. Terekhina  
Moscow Polytechnic University

## **THE ROLE OF AUDIOVISUAL MATERIAL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

*The article presents the potential of audiovisual tutorials in creation of the language environment in a foreign language classroom in modern universities and takes into consideration the advantages and difficulties of their usage in educational process.*

*Audiovisual tutorials are considered as the manuals intended for creation of the foreign-language environment and stimulation of speech activity of students based on visual, acoustical or visual and acoustical perception of information.*

*Classification of audiovisual means is carried out, advantages of work with each of them are revealed, the expediency of application of a particular means is estimated. The article also presents some web sites that can help to design and use audiovisual tools in educational process to make it more effective.*

*The conclusions state that audiovisual means approved to be irreplaceable instruments of quality improvement in the process of foreign language teaching at non-linguistic higher educational establishments. It happened thanks to brightness, expressiveness and the information saturation of the visual and acoustical images which recreate the situations of communication and introduce students to the linguistic culture of the target-language country. The increase of students' motivation to study foreign languages was noticed. Moreover, the systematic application of audiovisual means allows to make up for the lack of a language environment at all grade levels.*

*Besides, the foreign language study at universities will be more productive and effective and will create an enabling environment in formation of communicative competence at complex use of audiovisual tools in combination with the specially designed tutorials and also the websites recommended in the article.*

*Keywords: learning technologies, innovative education, audiovisual means, foreign language, communicative competencies.*

## **Введение**

Применение аудиовизуальных материалов в преподавании иностранного языка имеет довольно долгую историю, они успешно использовались уже в советской школе, что доказывает их востребованность и эффективность.

Собственно аудиовизуальный метод обучения иностранному языку был разработан во Франции в 50-х гг. XX столетия в результате совместных исследований французских и югославских ученых, и изначально был направлен на интенсивное обучение взрослых разговорной речи на французском языке (Гез 2008, с. 155).

В нашей стране над практическим применением аудиовизуальных средств работали следующие методисты: Комков И.Ф., Дубровин М.И., Цессарский Л.Д., Щукин А.Н.

Сочетание слова и зрительной наглядности не потеряло своего значения в настоящее время. Основная цель аудио-визуального метода – обучить устной разговорной речи, сформировать способности пользоваться иностранным языком в повседневном общении при посещении страны изучаемого языка.

#### **Материалы и методы**

Интенсивное использование аудиовизуальных средств в ходе обучения позволяло обучать иностранному языку как акту коммуникации, в котором лингвистические и паралингвистические элементы являются неразрывно связанными (Гез, 2008, с.163).

По мнению Е.И. Пассова (Пассов, 1991) методы исследования представляют собой научно разработанные способы получения фактического материала и теоретических знаний об объекте, они являются правилами действия в познании.

Целью методов исследования в нашей работе являлось получение научных данных о закономерностях изучения иностранного языка, об эффективности используемых учебных материалов, способов и форм учебно-воспитательного процесса. Мы построили исследование, базируясь на следующих методах изучения применения аудиовизуальных ресурсов при обучении иностранному языку:

- теоретических (общение опыта передовой практики, изучение и анализ литературных источников по данной проблеме, моделирование педагогических ситуаций)
- эмпирических (наблюдение, беседа, тестирование, эксперимент)
- математических (регистрация, ранжирование, шкалирование)

Применение теоретических методов предполагало изучение опыта известных ученых и преподавателей, выделение в нем общих, наиболее существенных для методики использования аудиовизуальных средств закономерностей и положений, реализация которых приводит к значительному повышению эффективности процесса обучения.

Использование комплекса эмпирических методов имело

конкретную цель - определить эффективность использования аудиовизуальных средств при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. В программу курса обучения были включены фильмы с разработанными к ним учебными пособиями в соответствии с уровнем владения иностранным языком, был специально подобран аудио и видео материал, который соответствовал изучаемым темам и их лексическому наполнению. Были созданы графические и объемные наглядные пособия, позволяющие обучающимся свободно и грамотно представлять монологические высказывания и участвовать в дискуссиях. Многолетний опыт наблюдений, тестирований обучающихся, бесед с ними позволил сделать выводы о том, что регулярное применение аудиовизуальных средств при обучении иностранному языку способствует формированию фонетических навыков, навыков аудирования и говорения; существенно обогащает лексический запас обучающихся; облегчает запоминание материала, делает его более доступным; учебные занятия становятся динамичными и увлекательными, что повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Под аудиовизуальными материалами понимаются документы, содержащие звуковую, изобразительную или изобразительно-звуковую информацию, которая воспроизводится с помощью технических средств 1) служить опорой для понимания речевой структуры; Их основная цель: быть связующим звеном между смысловой и звуковой стороной слова и таким образом облегчать запоминание; проецировать на экран различные ситуации для обучения говорению; играть роль обратной связи в форме ключей. Аудиовизуальные средства обучения являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информативной ценности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и окружающую действительность.

По мнению исследователей Горбуновой Т.С., Фахрутдиновой А. В, аудиовизуальные средства обучения иностранному языку на современном этапе включают в себя:

1. Фонограммы: все виды фonoупражнений, фонотесты, фонозаписи текстов, рассказов, аудиоуроки и аудиолекции.
2. Видеопродукцию: видеофрагменты, видеоуроки,

видеофильмы, видеолекции, тематические слайды.

3. Компьютерные учебные пособия: электронные учебники, самоучители, пособия, справочники, словари, прикладные обучающие, контролирующие программы, тесты и учебные игры.

4. Интернет: сетевые базы данных, видеоконференции (Горбунова, 2014).

Прежде всего, аудиовизуальные материалы необходимы для формирования и совершенствования навыка аудирования. Аудирование представляет собой сложную рецептивную, мыслительно-мнимическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении (Алейникова, 2015, с. 161).

На недостаточность применения видеоисточников в преподавании иностранного языка уже в 1983 году указывал преподаватель Оксфордского университета Джон Макговен (Макговен, 1983, с.4).

Известный педагог и исследователь Марк Маккинон (Mark McKinnon) обращает внимание на то, что работа над навыком аудирования в отрыве от видео не приближает обучаемых к реальной жизненной ситуации, поскольку в жизни людям не так уж часто приходится слушать запись речи. (Маккинон, 2011)

Наиболее важным средством обучения, безусловно, являются художественные фильмы, так как во время просмотра фильма обучающиеся получают представление о том, как изучаемый им язык используется в реальной действительности, динамичный зрительный ряд показывает взаимосвязь лингвистического и паралингвистического аспектов поведения носителей языка в ситуациях естественного общения.

О целесообразности применения видео в обучении нового поколения также убедительно рассуждает преподаватель и автор УМК по английскому языку “Unlock” Левис Лансфорд (Лансфорд, 2014).

При использовании фильмов в процессе изучения языка «реализуется принцип погружения в социокультурно-языковую среду страны изучаемого языка в учебной аудитории, создавая иллюзию приобщения обучающихся к естественной языковой

среде, моделируя коммуникативную ситуацию» (Алейникова, 2015, с. 88]). Кроме того, фильм выполняет познавательную функцию, знакомит со страной изучаемого языка, ее культурой, бытом, расширяя кругозор обучаемых, вводя их в межкультурное пространство. При этом, как отмечает Сорокина Н. И. (Сорокина, 2016, с. 64) происходит развитие компенсаторных умений — языковой догадки и прогнозирования содержания»

Принимая во внимание тот факт, что большинство обучающихся не имеет ежедневного общения с носителями языка, для формирования фонетических навыков, навыков понимания иностранной речи на слух, копирования и воспроизведения языковых единиц, использование аутентичных фильмов играет важную роль.

Для эффективной и успешной работы с видеоматериалами необходимо соблюдать следующие условия: 1) языковое содержание фильма должно соответствовать уровню языковой подготовки обучающихся; 2) содержание видеоматериала необходимо подбирать в соответствии с тематическим планом, что позволит обучающимся увидеть коммуникативные ситуации, в которых изучаемый лексический и грамматический материал широко используется; 3) тематика фильма должна быть актуальна для обучающихся; 4) демонстрацию фильма целесообразно проводить по смысловым эпизодам и не менее 2-3 раз; 5) необходимо разработать и составить лексические, грамматические и коммуникативные упражнения на отработку, закрепление и использование материала каждого выделенного фрагмента.

Просмотр фильма оказывает влияние не только на зрительное и звуковое восприятие информации обучающимися, но и на их эмоциональные переживания, что способствует закреплению лексико-грамматического материала и воспроизведению коммуникативных ситуаций. Длительная работа с видеоматериалами позволяет наблюдать многократно повторяющиеся вербальные и невербальные формы поведения героев, и в дальнейшем применять их в своей разговорной речи, формируя шаблоны языкового общения.

Николаева Н. А., Волкова С. А. предлагают следующие виды работы после просмотра видеосюжета: краткое изложение основного содержания, подробный пересказ или развернутый

монолог по теме. Можно также использовать креативные формы монологического высказывания, например озвучивание эпизода из фильма (Николаева, Волкова, 2017, с.70).

Несомненно, наибольшего эффекта аудиовизуальный метод будет достигать при комбинировании его с традиционными методами. Так работа с фильмом будет более эффективной, если к фильму разработаны специальные упражнения, на знакомство и закрепление представленного в фильме лексико-грамматического материала, вопросы на понимание и проблемные вопросы, заставляющие задуматься над просмотренным материалом и провоцирующие дискуссию. Примером такой разработки для работы над фильмом в курсе изучения иностранного языка может быть пособие И.А. Новиковой (Новикова, 2001).

С появлением глобальной сети интернет с его необъятными информационными ресурсами появилась реальная возможность изменить концепцию языкового образования с учетом сложившихся новых реалий. Появилась возможность свободного доступа к огромному количеству аутентичных материалов (печатных, звуковых, мультимедийных) самой разной жанровой направленности.

Интерактивные упражнения по видеофрагментам доступны на различных ресурсах. Небольшие эпизоды из фильмов с интерактивными упражнениями, подходящими как для групповой, так и для индивидуальной работы можно найти на сайте <http://englishtexts.ru/category/video>.

Одним из самых интересных ресурсов, позволяющих улучшить навыки аудирования, смотря фрагменты из англоязычных фильмов и выполняя специально составленные упражнения в интерактивном режиме, можно, без сомнения, назвать English Attack <https://ru.english-attack.com/> С помощью данного ресурса также можно расширить словарный запас английских слов, устойчивых выражений и идиом и научиться употреблять их и правильно писать, играя в интерактивные игры. К каждому эпизоду разработан словарь, упражнения на общее и детальное понимание, закрепление новой лексики в игровой форме.

Изучение языка с помощью песен – давно известная методика. Роли песни в обучении иностранным языкам посвящен целый ряд

работ отечественных и зарубежных авторов (И. Н. Балунец, В.Ф. Аитов, Г. Н. Доля, Д. И. Евладова, Е. П. Карпиченкова, Н. Д. Куметова, И. В. Лабутова, Е. В. Любавина, Д. Бирн. Дж. Уэлман. К. Уилсон. Т. Ллойд и др.).

В настоящее время существует несколько основных сайтов, помогающих пользователям использовать для обучения данный метод. [lyricstraining.com](http://lyricstraining.com) - бесплатный сайт с огромной коллекцией обучающих видеоклипов.

Принцип работы прост: необходимо прослушать песню, и тут же вставить пропущенные в тексте слова. При этом, перед началом проигрывания есть возможно выбрать уровень владения иностранным языком. Ресурс [esolcourses.com](http://esolcourses.com) содержит большую подборку музыкальных композиций, сопровожденных небольшими упражнениями на содержание песен. Заниматься можно как начинающим, для них предусмотрены легкие песенки, так и достаточно хорошо владеющим иностранным языком. Интуитивно понятный интерфейс, популярные музыкальные композиции и разный подход к заданиям создадут комфортные условия для обучения. Сайт [englishclub.com](http://englishclub.com) станет надежной опорой для тех, кто только совершает первые шаги на пути к совершенному владению английского. К нему всегда можно обратиться за помощью в изучении грамматики и новой лексики, но его основной профиль – это именно обучающие песни. На сайте <https://english4real.com/music.html> подобраны песни, с помощью которых можно отрабатывать то или иное грамматическое явление.

Давно и успешно в практике преподавания иностранного языка применяется такой вид деятельности как монологическое высказывание с опорой на графическое изображение. К современным методам обучения безусловно можно отнести и работу с изображением (картинкой). Например, ни для кого не секрет, что современные молодые люди часто и с увлечением смотрят и обсуждают фотографии в социальных сетях. Почему бы не использовать это на занятиях по иностранному языку. Это метод далек не новый, давно работающие учителя легко вспомнят, как собирали подходящие к урокам вырезки из старых журналов. Появление в образовательных учреждениях интерактивных досок вывело обучение иностранному языку на новый этап. Не

представляет труда найти в интернете несколько смешных или заставляющих задуматься фотографий и предложить учащимся обсудить их на иностранном языке. Работа с изображением на уроке дает очень много возможностей, когда учащиеся обсуждают предъявленное им изображение, они поневоле активизируют грамматические конструкции, в частности Present continuous (progressive) поскольку действие на картинке, происходит именно в данный момент. Направляя деятельность учащихся, учитель может задать вопросы по картинке таким образом, чтобы вывести своих учеников на употребление тех лексико-грамматических конструкций, активизация в речи которых представляется целесообразным на данном этапе обучения. Кроме того, работа с изображением позволяют выявить межпредметные связи, например, в зависимости от уровня группы могут быть представлены изображения различных исторических событий, природных явлений, не говоря уж о том, какие возможности изображение дает для работы со страноведческим материалом. Нельзя не отметить и обширнейшие возможности для привнесения в урок воспитательного элемента. Так, например, в одной из социальных сетей несколько раз появлялась фотография на которой изображен ветеран ВОВ, который стоит в вагоне метро и никто не уступает ему места, погрузившись в сон, чтение книг и т.п. Обсуждение с учащимися этой фотографии дает возможность поговорить с ребятами и обуважении к старшим, и о благодарности ветеранам, и о правилах поведения в общественном месте и том, как можно с пользой провести время в пути и о многом другом. Как показывает практика, учащиеся сами подключаются к процессу поиска интересных для обсуждения изображений.

Другим современным способом подачи материала, позволяющим воспринимать учебный материал, как систему ярких опорных образов, каждый из которых содержит структурированную информацию, является компьютерная презентация. Такой способ подачи информации позволяет запоминать не только факты, но и формировать связанную с ними ассоциативную цепочку мыслеобразов. Подача учебного материала в виде презентации экономит время, необходимое для изучения конкретного материала, а приобретенные знания сохраняются в памяти значительно дольше.

## **Результаты**

Исследование показало, что в группах, в которых преподаватели систематически и креативно применяли аудиовизуальные средства, уровень посещаемости занятий был выше, средний балл по предмету был выше, наблюдалось активное участие в подготовке и представлении творческих работ, презентаций и ролевых игр. Главным стимулом развития интереса к изучению иностранного языка, по мнению обучающихся, являлось не столько получение высоких баллов, сколько осознание собственного успеха в этой деятельности, возможности понимать иностранную речь и говорить на иностранном языке.

## **Выводы**

В заключение необходимо еще раз подчеркнуть, что применение аудиовизуальных средств обучения положительно сказывается на организации всего учебного процесса, делает его более четким и целенаправленным.

Изучение иностранного языка в неязыковом вузе будет более результативным и эффективным и создаст благоприятные условия в формировании коммуникативной компетенции при комплексном использовании видеоматериалов в сочетании с разработанными дидактическими материалами, а также вышеуказанными интернет ресурсами.

## **Литература**

1. Алейникова М. И. Видеофильм как средство обучения иностранному языку. В Перспективы науки и образования. – № 6(18). – 2015. – С.87–90.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. – М.: Академия, 2017. – С. 161.
3. Гез Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. – М.: Академия, 2008. – с. 155.
4. Горбунова Т.С., Фахрутдинова А.В. Применение аудиовизуальных средств обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Ученые записки КГАВМ им. Н.Э. Баумана. – № 2. – 2014. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenie-audiovizualnyh-sredstv-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze>

5. Николаева, Н.А., Волкова, С.А. Изучение английского языка с помощью аутентичных фильмов // Образование и воспитание. – №1. – 2017. – С. 69-71.
6. Новикова И.А. Mrs. Doubtfire Videofilm guide. Учебное пособие к видеофильму на английском языке. – Москва: Астрель-ACT, 2001.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991.
8. Сорокина, Н. И. Использование аутентичных фильмов в обучении английскому языку // Аграрное образование и наука. – № 2. – 2016. – С. 64-65.
9. Lansford L. Six reasons to use video in the ELT classroom. – 2014. – Режим доступа: [www.cambridge.org/elt/blog/2014/03/27/six-reasons-use-video-elt-classroo](http://www.cambridge.org/elt/blog/2014/03/27/six-reasons-use-video-elt-classroo)
10. McGovern J. Video applications in English language teaching. Pergamon Press Ltd. and The British Council. – 1983.
11. McKinnon M. Teaching technologies: teaching English using video. One stop English. Macmillan Publishers Ltd: Methodology Section. – 2011. – Режим доступа <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-technologies>

#### References

- Aleynikova, M.I. (2015). A film as a means of teaching a foreign language [Videofilm kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 6(18), 87–90.
- Galskova, N.D. (2017). *The theory of foreign language teaching* [Teoriya obucheniya inostrannym yazykam]. Moscow: Akademiya.
- Gez, N.I (2008). *The history of foregn language teaching methods* [Istoriya zarubezhnoy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov]. Moscow: Akademiya.
- Gorbunova, T.S., & Fakhrutdinova, A.V. (2014). Application of audiovisual maens of foieign language teaching in a non-linguistic university [Primeneniye audiovizualnykh sredstv obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze]. *Uchenyye zapiski KGAVM im. N.E. Baumana*, 2. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenie-audiovizualnyh->

- sredstv-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze  
Lansford, L. (2014). *Six reasons to use video in the ELT classroom*.  
Retrieved from: [www.cambridge.org/elt/blog/2014/03/27/six-reasons-use-video-elt-classroom](http://www.cambridge.org/elt/blog/2014/03/27/six-reasons-use-video-elt-classroom)
- Mcgovern, J. (1983). *Video applications in English language teaching*.  
Pergamon Press Ltd. and The British Council.
- McKinnon, M. (2011). *Teaching technologies: teaching English using video. One stop English*. Macmillan Publishers Ltd: Methodology Section.  
Retrieved from <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-technologies>
- Nikolayeva, N.A., & Volkova, S.A. (2017). Learning English with authentic films [Izuchenie angliyskogo yazyka s pomoshchyu autentichnykh filmov]. *Obrazovaniye i vospitaniye*, 1, 69-71
- Novikova, I.A. (2001). *Mrs. Doubtfire Videofilm guide. Teaching aid*.  
Moscow: Astrel-AST.
- Sorokina, N.I. (2016). Using English authentic films in English teaching [Ispolzovaniye autentichnykh filmov v obuchenii angliyskomu yazyku]. *Agrarnoye obrazovaniye i nauka*, 2, 64-65.

УДК 811.112.2

<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.09>

С.Д. Пивкин

Российская таможенная академия

**АББРЕВИАЦИЯ КАК ОСОБЕННОСТЬ  
КОНТАМИНИРОВАННОГО ДИСКУРСА  
ИНТЕРНЕТ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ**

Целью данной статьи является краткий анализ контаминированного дискурса Интернет пользователей, рассматривающих аббревиацию как средство оперативной коммуникации в виртуальной среде. Отсюда задача: дать общее описание структурно-формальных признаков аббревиаций коллоквиальной лексики и изучить механизмы образования аббревиаций в современном разговорном английском языке Интернет пользователей. В работе разбираются грамматические и лексические характеристики современного

разговорного английского языка *Интернет* пользователей, в арсенале которого значительное место отводится различного рода сокращениям. Среди наиболее часто встречаемых сокращений основное внимание уделяется контрактурам, слоговым аббревиатурам, буквенным аббревиатурам и их пониманию пользователями языка всемирной сети *Интернет*. При образовании последних выделяются «ультракраткость», эмоциональная приподнятость и неупорядоченность как их преобладающие характеристики. Существенные изменения претерпел синтаксис, усилился механизм инверсии, появилось огромное количеством эмфатических и эллиптических конструкций. В результате частых трансформаций в языке с указанными характеристиками рождается «новый подъязык чатов», который получает широкое распространение в виртуальной среде. Поскольку лексика этого подъязыка изобилует большим количеством аббревиатурных единиц, то они явились предметом исследования автора данной статьи. Анализ этих единиц лексики в современном дискурсе пользователей *Интернет* позволяет ему сделать вывод о ярко выраженном контаминированном характере анализируемой лексики и ее неустоявшемся статусе в узусе современного английского языка.

Ключевые слова: аббревиатуры, акронимы, инициальные аббревиатуры, язык *Интернет* пользователей, colloquial лексики.

UDC 811.112.2

<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.09>

S.D. Pivkin

Russian Customs Academy

## **ABBREVIATION AS A FEATURE OF CONTAMINATED DISCOURSE OF INTERNET USERS**

*The paper considers the contaminated discourse of Internet users, referring to abbreviations as a means of direct communication in the virtual media. Hence, the task is to give a general description of the structural and formal features of abbreviation in the colloquial vocabulary and to study the mechanisms of forming abbreviations in*

*modern spoken English of Internet users. Under study are grammatical and lexical characteristics of modern spoken English of Internet users, which is immeasurably contaminated by all sorts of abbreviations.*

*Among the most common abbreviations a focus is on the contractures, syllabic abbreviations, word abbreviations and their understanding by users of the Internet. In the formation of the latter, "ultra-conciseness", emotional coloring and disorder as their predominant characteristics stand out. The syntax has undergone significant changes, the in-version mechanism has been strengthened, a huge number of emphatic and elliptical constructions have appeared. As a result of frequent transformations in the language with the above characteristics, a "new chat sublanguage" is born, which is widespread in the virtual media. Since the vocabulary of this sublanguage abounds in a large number of abbreviated units, they were the subject of study by the author of this paper. The analysis of these lexical units in the modern discourse of Internet users allows him to conclude about the pronounced contaminated nature of the analyzed vocabulary and its uncertain status in the use of modern English.*

*Key words:* abbreviations, acronyms, initialisms, English for Internet users, colloquial language.

### **Введение**

Сокращения, являющиеся достаточно распространенным явлением в современном английском языке, часто встречаются в электронных средствах передачи информации и вызывают повышенный интерес исследователей. С широким внедрением Интернета в медийном пространстве этот процесс значительно ускорился. Скорость передачи информации существенно меняет средства ее распространения. Язык как средство общения также испытывает на себе давление его носителей, стремящихся к сокращению нагрузки на номинативный аппарат. Отсюда возникает потребность в «аббревиатурном» механизме как способе укорачивания лексических образований в виртуальном пространстве, оперирующем совершенно на других скоростях по сравнению с обычной речью (Малюга, 2009; Харьковская, Кривченко, 2017). Коллоквиальная лексика, используемая носителями языка в социальных сетях, обретает черты контаминированного дискурса, характеризующегося высокой

степенью «загрязнения» в значительной степени за счет сокращения нормативной лексики. Этот процесс приобрел необратимый характер за последние годы и требует специального исследования. В данной статье затрагивается лишь ограниченный пласт лексики, которая затронута описываемым явлением.

### **Материалы и методы**

При анализе лексического материала в данной работе используются широко распространенные перечни аббревиаций для пользователей всемирной сети Интернет, а также для передачи СМС сообщений. Хотя они и не являются плодом строго научно ранжированного коллоквиальной лексики и не вошли в академические словари, вместе с тем они дают достаточное представление о наметившейся тенденции в лексикографии современного английского языка Интернет пользователей.

### **Результаты и обсуждение**

Как широко известно, в специальной литературе принято различать три типа сокращений: аббревиатуры (abbreviations), акронимы (acronyms) и инициальные аббревиатуры (initialisms). Так, например, GM представляет собой инициальную аббревиатуру, AIDS – акроним, так как первое слово произносится как ДжиЭм, второе – Эйдс, то есть как одно неразделимое слово. На подобном основании в английском языке акронимами рассматриваются AIDS, BP, HIV и т.п. То же самое касается сокращенных вариантов наименований различных стран, например, USA, RF, UK и т.д.

Примечательно, что акронимы приживаются в языке намного легче в силу их легкой запоминаемости, удобства пользования и благозвучия. Этим объясняется тенденция преимущественно сводить вновь появляющиеся сокращения к акронимам. Стремление сократить текст характерно для многих видов деятельности. Особенно этот способ «облегчения текстовой нагрузки» в коммуникативном плане нашел много приверженцев в бюрократической среде. Примером тому служит характерная для такого стиля общения фраза, Better On Lips Than On Paper, превратившаяся в акроним BOLTOP, которая означает: нет необходимости вести запись, поскольку, как известно, написанное пером не вырубишь топором. Еще более характерной фразой из

бюрократического лексикона является ASAP, которая приглянулась не только служащим государственных учреждений и работникам офисов, но и достаточно широкому кругу лиц.

Широкое использование аббревиаций в современном английском языке как чрезвычайно продуктивного способа словообразования в эпоху непрерывного совершенствования средств коммуникации и ускоренной передачи информации заставляет исследователей внимательно отнестись к этим явлениям с точки зрения описания механизма их образования.

Структурно-формальные признаки аббревиаций и словосочетаний общепринятой лексики дают основание исследователям разделять их на три основные группы.

1. Контрактуры, то есть слова, образовавшиеся вследствие сокращения любой части слова и набора слов. Это наиболее многочисленная совокупность сокращений. К указанному ряду относятся следующие словосочетания и группы слов: gym (“gymnasium”), demo (“demonstration”), ad (advertisement”), euro (“eurocurrency”) и т.п. Приведенные примеры относят к инициальным контрактурам, поскольку от исходного слова остается лишь начальная структура. Существуют также и финальные контрактуры, где в результате усечения, остается соответственно, финальная часть слова: paper (“newspaper”), Atomic bomb (“A bomb”), PC technology (“personal computer aided technology”), the States (“The United States of America”) и т.п.

2. Слоговые аббревиатуры, то есть образования, возникшие вследствие усечения с одновременным соединением начальной и конечной частей сложного словосочетания до размеров одного-двух слов: BBC news (“British Broad-casting Corporation news”), surfer (“surfboarder”), gambling casino (gambling room in a casino”), turboprop plane (“turbopropeller plane”), horse-drawn sleigh (“horse sleigh”), attacking fencer (“attacker”), pop music (popular music”) и т.п.

3. Буквенные аббревиатуры, то есть слова, образовавшиеся вследствие сокращения буквенной записи словосочетания или слова до одной или несколько букв корня: laser (“light amplification by stimulated emission of radiation”), k.o. (“knock out”), mps (“meters per second”), MT (“mean time”), VCR (“video cassette recorder”), DC (“direct current”) и т.п.

По мнению ряда исследователей, буквенные аббревиатуры не несут сами по себе смысловой нагрузки до тех пор, пока их значение не станет понятным путем расшифровки смысла связанного с ними сложного словосочетания. Без знания оригинального значения прототипа эти слова остаются скрытыми для понимания пользователями языка.

Что касается легитимизации усеченных слов и словосочетаний в качестве общепринятых единиц литературного языка, то здесь нет единодушия среди лингвистов. Большинство из них склонны рассматривать их вне литературной нормы, поскольку их стилистическая окраска не позволяет им войти в «общепринятый регистр». Тем не менее, с течением продолжительного времени и при более или менее регулярном их употреблении эти ограничения теряют свою силу и в дальнейшем не препятствуют обретению ими статуса нейтральной единицы в общепринятой литературной норме.

Этот процесс приобрел лавинообразный характер среди пользователей «всемирной паутины» Интернета и потому нуждается в особом взгляде на проблему вхождения сокращений в общеупотребительный язык.

Глобальная сеть Интернета является уникальным инструментом коммуникации, не ограничивающимся рамками отдельного региона и даже страны, а имеющим выход в самые отдаленные уголки мира и открывающим колоссальные возможности для прямого общения между людьми, говорящими на различных языках. При таком «экстрапротерриториальном» интенсивном контакте пользователей всемирной сети возникает необходимость в «глобальном» языке, роль которого во многом взял на себя английский язык. Одновременно с этим он претерпел такие сильные изменения, что позволило некоторым специалистам говорить о некой новой языковой форме. Появился «язык чатов» (от английского слова “chat” – болтать), который пестрит различными оборотами разговорной речи, отличающейся «ультракраткостью», эмоциональной несдержанностью и удивительной небрежностью.

Грамматические особенности этого языка также вызывают интерес у исследователей. Происходит упрощение грамматических норм за счет сокращения количества

видовременных форм глагола, в речевом обороте – в основном посредством употребления самых распространенных и несложных времен: Present Simple, Present Progressive, а также Past и Future Simple. Очень часто вместо наречий используются прилагательные (it was returned quick), вместо личных местоимений в именительном падеже предпочтение отдается объектным формам (me joined the project, too).

Еще больше удивления вызывают «вольности», которыми грешат пользователи Интернета в области синтаксиса. Так зачастую вопросы принимают форму утвердительных предложений с небольшим уточнением (You took a decision then?). В вопросах нередко пропускаются вспомогательные слова (What message you talking about?). Укороченные вопросы приобретают самые причудливые формы, которые вызывают изумление изобретательностью неназванных авторов: U? (and you?), ASL? (what is your age, sex, location?).

Интернет сообщения изобилуют огромным количеством эмфатических и эллиптических конструкций. Опускаются все служебные слова, артикли, притяжательные местоимения, союзы, которые не несут с собой явного смысла: see U Sunday (I'll see you on Sunday), нередко пропускаются подлежащее или сказуемое в предложении, поскольку это утяжеляет конструкцию: got to remind U (I've got to remind U).

Обычным явлением для «обитателей» Интернета является использование инверсий, безличных предложений, то есть той техники конструирования речи, которой они нигде не обучались специально, но которой овладели достаточно хорошо, чтобы обрести имидж современного уверенного пользователя «Интернет глоссиферы».

Вне всякого сомнения, изобретательность в недрах Интернета достигла своих высот в области орфографии и пунктуации. Практически все пользователи сети пренебрегают пунктуацией: заглавные буквы игнорируются, а точки и запятые ставятся в редких случаях. Что еще хуже того: написание слов претерпевает существенные изменения, в особенности, когда нормативная форма «недопустимо усложнена»: through (thru), 'cos (because). Особое изящество с точки зрения догадливости пользователя обретает послание, в котором целое слово заменяется цифрой:

any1 (anyone), 2 (to), d8 (date), gr8 (great), 7 (for), b4 (before). Часто вместо вопросительного слова why ставится знак у, или предпочтение отдается исключительно согласным буквам: PPL (people). Нередко от словосочетания остаются только начальные буквы, которые требуют большого мастерства от говорящего для того, чтобы понять, что на самом деле эти сокращения обозначают: bbl (be back later), lol (laughing out loud (laughing out loud).

Дружелюбным и во многом иррациональным знаком Интернета можно безошибочно назвать «смайл», выполняющий в киберпространстве сети отчасти функцию средства электронной пунктуации. Эта функция, надо сказать, понимается весьма своеобразно, используется довольно своевольно и не всегда диктуется правилами пунктуации в обычном понимании этой нормы синтаксиса, а больше отражает настроение и акцентуацию коммуниканта. «Пунктуация» такого рода больше служит средством создания игровой среды и непринужденной обстановки общения, нежели отвечает прямому назначению.

Аббревиатура обрела свой статус в Интернете как жизненно необходимая для его пользователей по вполне понятным основаниям: общение в режиме реального времени требует от коммуниканта незамедлительной реакции. Своеобразная «скоропись» в виртуальной среде прибегла к технике сокращений как вынужденной мере с целью ускорения передачи информации. Хотя аббревиации в Интернете с трудом поддаются расшифровке грамотными пользователями английского языка, тем не менее, они стали частью субкультуры Интернета и не могут игнорироваться с неприкрытым высокомерием и неприятием в широких академических кругах. Ниже даются наиболее популярные и часто встречающиеся сокращения из накопленного арсенала Интернет.

@ - At; AFAIK – as far as I know; ANB – all the best; b – be; BBL – be back later; BCNU – be seeing you; B4 – before; BRB – be right back; BTW – by the way; C – see; CUL8R – see you later; F2F/FTP – face to face; F2T – free to talk; FYI – for your information; GAL get a life; GR8 – great; HAND – have a nice day; H8 – hate; IC – I see; ILUVU – I love you; IMHO – in my humble opinion; JIC – just in case; JK – just kidding; KIT – keep in touch; KWIM – know what I mean; MOB – mobile; MSG – message; MYOB – mind your business; NE1 –

anyone; NO1 – no one; OIC – oh I see; OTON – on the other hand; PCM – please, call me; PLS – please; PPL – people; RUOK – are you OK; SIT – stay in touch; SPK – speak; THKQ – thank you; TTYL – talk to you; TX – thanks; U – you; WAN2TLK - want to talk? W/ - with; WKND – weekend; WU – what's up? X – kiss; XLNT – excellent; XOXOX – hugs and kisses; YR – your; 2NITE – tonight; L8R – later; LOL – lots of luck / laughing out loud; 3SUM – threesome.

Учитывая вышеприведенные сокращения, характерные для стиля Интернет пользователей, приведем в качестве примера следующее высказывание.

I don't KWUM when U say it. It is a strange MSG. I H8 2 think what horrible language PPL SPK on net. IMHO it is sometimes a headache 4 me 2 get thru all that. PCM, we'll discuss in detail by MOB. SIT. – I don't know what you mean when you say it. It is a strange message. I hate to think what horrible language people speak on the net. In my humble opinion it is sometimes a headache for me to get through all that. Anyway, please, call me later we'll discuss it in detail by mobile. Stay in touch.

Набор такого рода выдержек из текстов, которыми изобилует Интернет, огромен. На этой основе можно разработать ряд тренировочных упражнений, которые помогут неопытному пользователю ориентироваться в мало читаемом потоке фраз и сообщений, заполонивших всемирную сеть. Экскурс в новые реалии коммуникативной среды может показаться небесполезным ни для обычного пользователя, как правило, молодого человека студенческого возраста, ни для специалиста, внимательно следящего за развитием языка в стремительном потоке речи в виртуальном пространстве.

### **Выходы**

Анализ аббревиатурных единиц лексики в современном дискурсе пользователей Интернет позволяет сделать вывод о крайне контаминированном характере этой лексики и ее неустоявшемся статусе в узусе современного английского языка, несмотря на стремление его носителей к повсеместному употреблению аббревиаций в СМС сообщениях и тенденции свести дискурс в виртуальном пространстве к необходимому для Интернет пользователей минимализму. Очевидно,

фундаментальное исследование описываемого пласта лексики еще только предстоит выполнить, но проявившая себя тенденция к неконтролируемому сокращению используемых в обороте речи пользователей «всемирной паутины» новообразований не вызывает сомнения ни у специалистов, ни у широкого круга читателей, что дает основания говорить о ярко выраженном контаминированном характере дискурса в виртуальном пространстве – тенденции, которая в современном английском языке набирает силу и оказывает большое влияние на нормативный язык.

#### Литература

1. Александрова О.В., Кубрякова Е.С. Дискурс // Категоризация мира: время, пространство. – М.: МГУ, 1991. – С. 3–18.
2. Варфоломеева И.В. Аббревиатуры современного английского языка: когнитивно-дискурсный аспект: Автореф. дис. канд. филол. наук. – М., 2007.
3. Горшунов Ю.В. Прагматика аббревиатуры: Дис. д-ра филол. наук. – М., 1999.
4. Дюжикова Е.А. Аббревиация сравнительно со сложением: структура и семантика (на материале современного английского языка): Автореф. дис. д-ра филол. наук. – М., 1997.
5. Малюга Е.Н. К вопросу об обучении иностранным языкам с использованием новых информационных технологий // Вопросы прикладной лингвистики. – 2009. – № 1 – С. 91-95.
6. Сосунова Г.А. Стилистически окрашенные прилагательные (на материале профессиональной таможенной литературы на французском языке). – СПб.: Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал РТА, 2014. – С. 427–430.
7. Англо-русский словарь сокращений / Н.О. Волкова, И.А. Никанорова. – М.: Русский язык, 2000.
8. Харьковская А.А., Кривченко И.Б. Концептуальная организация дискурса социальных сетей (на материале социальной сети FACEBOOK) // Вопросы прикладной лингвистики. – 2017. – № 3 (27). – С. 60-77.
9. Everyman's Dictionary of Abbreviations / Edited by J. Paxton, 3<sup>rd</sup> Publication. London and Melbourn, 1983.

10. Malyuga E., Ponomarenko E. Effective Ways of Forming Students' Communicative Competence in Interactive Independent Work // EDULEARN15: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies (Barcelona, Spain, 6–8 July, 2015) Proceedings. — Barcelona: IATED, 2015. — Pp. 1397–1404.

#### Refereneces

- Aleksandrova, O.V., & Kubryakova, E.S. (1991). Diskurs [Discourse]. In *Kategorizaciya mira: vremya, prostranstvo* (pp. 3-18). Moscow: Moscow State University.
- Anglo-russkij slovar' sokrashchenij [English-Russian Dictionary of Abbreviations]*. (2000). Eds. N.O. Volkova, I.A. Nikanorova. Moscow: Russian Language.
- Dyuzhikova, E.A. (1997). *Abbreviaciya sravnitel'no so slozheniem: struktura i semantika (na materiale sovremennoogo anglijskogo jazyka) [Abbreviation versus addition; structure and semantics (on the material of the Modern English Language)]*. (Doctoral thesis abstract, Moscow).
- Kharkovskaya A.A., Krivchenko I.B. (2017). Konceptual'naja organizacija diskursa social'nyh setej (na materiale social'noj seti FACEBOOK) [Conceptual organization of social network discourse (based on FACEBOOK social network)]. *Voprosy prikladnoj lingvistiki [Issues of applied linguistics]*, 3 (27), 60-77.
- Malyuga E. N. (2009). K voprosu ob obuchenii inostrannym iazykam s ispol'zovaniem novykh informatsionnykh tekhnologii. [On the issue of teaching foreign languages using new information technologies]. *Voprosy prikladnoi lingvistiki [Issues of applied linguistics]*, 1, 91-95.
- Paxton, J. (Ed.). (1983). Everyman's Dictionary of Abbreviations. London and Melbourn.
- Gorshunov, Yu.V. (1999). *Pragmatika abbreviatury [Pragmatics of abbreviation]*. (Doctoral thesis, Moscow).
- Malyuga, E., & Ponomarenko, E. (2015). Effective Ways of Forming Students' Communicative Competence in Interactive Independent Work. In *EDULEARN15: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies (Barcelona, Spain, 6–8 July, 2015) Proceedings* (pp. 1397–1404). Barcelona: IATED, 2015.

- Sosunova, G.A. (2014). *Stilisticheski okrashennye prilagatel'nye (na materiale professional'noj tamozhennoj literatury na francuz-skom yazyke) [Stylistically colored adjectives (on the material of professional customs literature in French)]*. Saint Petersburg: V.B. Bokova Branch of Russian Customs Academy.
- Varfolomeeva, I.V. (2007). *Abbreviatury sovremennoogo anglijskogo yazyka: kognitivno-diskursnyj aspekt [Abbreviations of the Modern English Language: cognition and discourse]*. (Candidate thesis abstract, Moscow).

УДК 81'33

<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.10>

Д.С. Прокофьева

Ярославский государственный технический университет

## АББРЕВИАЦИЯ КАК СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ НОВЫХ СЛОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассмотрены основные способы образования аббревиатур и перевод их из разряда аббревиатур в общеупотребительную лексику. Описана актуальность статьи в рассмотрении вопроса именно в живом немецком языке. Рассмотрение процесса аббревиации и словообразования велось на примерах современного немецкого языка, когда процесс словообразования и сокращения сочетаний стал общепринятой практикой. Также рассмотрены трудности и пути решения вопросов в переводе аббревиатур и слов-неологизмов, возникших путем аббревиации. Рассмотрены причины появления сокращений в современном немецком языке, некоторых исследователей, как российский, так и иностранных исследователей, интересующихся появлением сокращенных слов. Даны расшифровка отдельных терминов, требующихся для понимания как процесса, так и сути аббревиатур, с примерами, что доказывает фактами сделанные выводы о наличии данных типов появления аббревиатур в немецком языке. Даны несколько примеров различных способов аббревиации, принятых в немецком языке. Некоторые способы решения проблем понимания лексического значения аббревиатуры, для студентов, даны в заключительной части статьи, там же

*отражены взгляды автора на процессы изменений, происходящих в современном немецком языке, при использовании приемов сокращений слов и словосочетаний. Указаны сложности, которые могут возникнуть у студентов с возможными путями самостоятельного преодоления проблем. Отмечена возможность применения компетентностного подхода в изучении вопросов понимания лексического значения сокращённых слов, и применения знаний лингвострановедческого подхода при изучении немецкого языка. Также отмечены собственный взгляд на процесс аббревиации, и на появление самих аббревиаций в коммуникации.*

*Ключевые слова:* *аббревитура, процесс аббревиации, сокращения, инициализмы, акронимы, контрактуры.*

**UDC 81'33**

**<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.10>**

**D.S. Prokofjeva**

**Yaroslavl State Technical University**

## **ABBREVIATION AS A WAY TO FORM NEW WORDS IN GERMAN**

*This article discusses the main ways of forming abbreviations and translating them from the category of abbreviations into common vocabulary. Describes the relevance of the article in the consideration of the issue in the living German language. Consideration of the process of abbreviation and word formation was conducted on the examples of the modern German language, when the process of word formation and reduction of combinations became common practice. It also discusses the difficulties and ways to solve problems in the translation of abbreviations and words-neologisms, arising by abbreviation. The reasons for the appearance of abbreviations in modern German, some researchers, both Russian and foreign researchers interested in the appearance of abbreviated words, are considered. A decoding of the individual terms required for understanding both the process and the essence of abbreviations is given, with examples, which proves the findings of the presence of these types of abbreviations in German. Given are several examples of various abbreviations used in the German language. Some ways to*

*solve the problems of understanding the lexical meaning of the abbreviation, for students, are given in the final part of the article; the author's views on the processes of change occurring in modern German are also reflected when using the methods of abbreviations and word combinations. The difficulties that may arise for students with possible ways to overcome problems on their own are indicated. The possibility of using the competence approach in the study of issues of understanding the lexical meaning of abbreviated words, and the use of knowledge of the linguistic and cultural approach in learning the German language is noted. Also noted are their own views on the process of abbreviation, and on the appearance of the abbreviations themselves in communication.*

*Keywords:* abbreviation, abbreviation process, abbreviations, initialisms, acronyms, acronym, truncation, fusion, neologisms, contractures.

### **Введение**

Любой современный живой язык, как динамическая система общения, подвержен непрерывному изменению своего лексического объема и созданию новых понятий, неологизмов, которые затем входят в активный словарь. Новые слова в живых языках возникают ежедневно. В процессе образования новых слов аббревиатура играет довольно значимую роль. Многие из неологизмов, встречающихся в межличностной коммуникации, являются типичными аббревиатурами, которые зачастую употребляются без знания их расшифровки, хотя смысл высказывания или текста абсолютно понятен. Также нередко владея знаниями о ходе процесса, можно получить исходный результат.

Общей тенденцией развития языков, как считает Е. А. Вишнякова, является универсализация, которая проявляется «на уровне унификации языковых средств выражения смысла» (Борисов, 1972). Поэтому поток неологизмов, появляющийся в связи с сокращением слов и словосочетаний, не иссякает. И понимание аббревиатуры как процесса, результатом которого становится аббревиатура, входящая в общедную речь в виде неологизма, становящейся самостоятельной лексико-семантической единицей.

Появление сложносокращенных составных слов в массовом количестве – явление достаточно новое. Особенно в последние десятилетия (конец 20 века по настоящее время) идет бурный всплеск появления новых аббревиатур и активный вход в живой язык повседневной коммуникации. СМИ активно используют неологизмы, которые сокращают время подачи информации, без использования описательных приемов, которые использовались ранее.

Хотя аббревиация в современном немецком языке является прогрессирующим явлением (скорость образования сокращений и введение этих сокращений в языковую практику является в нынешнее время просто поражающей, вечером в телевизоре услышали, утром повторили, и через месяц все пользуются), причины, вызывающие появление процесса аббревиации, и, как следствие, появление неологизмов и составных слов, немногочисленны. Многие исследователи (Г. Пауль, В. Горн, В. Гаверс, О. Есперсен, В. Кунрадс, А. Мартине, Э. Роннебергер-Зиболльд) отмечают, что главным фактором, вызывающим появление сокращений и аббревиатур, является феномен языковой экономии. Особенно в последнее время эффективность коммуникаций стала дополнительным стимулом для повышения значимости экономии усилий как физических, так и психических, языковых, временных – всех сил, участвующих в передаче информации между людьми как в общении, так и в передаче информации через текстовую коммуникацию. Г. Мозер отмечал, что причиной возникновения феномена языковой экономии и появления аббревиатур и составных слов могут быть: «желание конкуренции, потребность в коммуникации, стремление к систематизации, содержательному уточнению, с одной стороны, и формальному сокращению, с другой» (Вишнякова, 2014). Также можно отметить язык интернета, где аббревиатуры составляют иногда большую часть какого-либо сообщения. Это характерно для любого языка, где активно используется интернет.

#### **Материалы и методы**

Мы не можем повлиять на процесс образования новых слов с помощью процесса аббревиации в немецком языке и являемся в этом процессе простыми наблюдателями. Носители языка, для которых немецкий язык является родным, являются генераторами

новых слов. И если сокращение удачно, оно будет введено в жизнь. Наблюдать это мы можем, когда проводим процесс перевода немецких (особенно научных, технических) текстов. В процессе перевода технических текстов (исследовались спецификации и описание оборудования, поставляемого для ООО «РМГаз-Инвест» на немецком языке, а также неадаптированные технические тексты из технических германских журналов и книг, изучаемые в процессе обучения студентов немецкому языку) встречались все виды образования сокращенных слов, которые уже в процессе самого текста становились самостоятельными смысловыми единицами, но только в данном тексте (описание и технические характеристики были довольно объёмными), хотя аббревиатура KKW (АЭС) известна всем и употребляется повсеместно, без расшифровки как самостоятельная морфема.

И именно объектом исследования выбраны способы образования слов путем сокращения или усечения, которые ранее не существовали, но появились в результате работы общеглобального тренда, характерного для этого времени, для и для всех языков.

Предметом исследования будут служить методы образования сокращений, а также, пусть и частично, некоторые неологизмы, которые возникают в процессе усечения слов, с возникновением новой лексической единицы, воспринимаемой абсолютно самостоятельно. Методы появления новых слов, которые появляются благодаря заимствованию, семантические неологизмы не рассматриваются. Также рассматриваются основные причины появления аббревиатур и сокращенных слов и жизнь сокращения (имеется в виду, как будет применяться сокращение – только в специальной литературе, или перейдет в основной язык, как Kfz – автомобиль, в русском языке 4 буквы – авто, или называют краткую аббревиатуру марки автомобиля – BMW или ВАЗ).

Методом, который использован в данном исследовании, выбран описательный. Описательным приемом показывается, как функционирует языковая система, в которой формируются и используются аббревиатуры, где они возникают и как внедряются в живой язык. Грамматические формы, которые могут быть весьма различными, в процессе использования аббревиатур, выходят за рамки исследования. Сопоставительный метод будет

использоваться только в качестве примеров существования похожих по своей структуре аббревиатур в русском языке.

### **Результаты и обсуждение**

Возникновение сокращенного лексического варианта, вплоть до возникновения новой лексемы, может быть вызвано следующими причинами (основные причины, или их сочетания):

- Возможности аббревиатур в области словообразования, «их большая синтагматическая мобильность по сравнению с оригиналами» (Вишнякова, 2014). Для сравнения: Antrag auf Unterstützung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz и BAföG-Antrag.

- Функции появления новых терминов. Т.е. сложносокращенные термины переходят в основной словарь повседневного общения. Особенно с учетом появления технических новшеств, которые настолько вплелись в нашу жизнь, что переход из технической области в обиход представляется вполне органичным и естественным. СМС по-русски, SMS – по-немецки и по-английски, а без сокращения: Short Messaging Service – служба коротких сообщений, АЭС – русская аббревиатура, KKW – немецкая аббревиатура, и полный вариант на немецком - Kernkraftwerk.

- Если исходные синтагмы относятся к той группе объектов, которая освещается СМИ, или имеет высокую общественную значимость (наименование союзов, партий, учреждений, предприятий), пример из Ярославля: ЯГТУ, а полное название Ярославский Государственный Технический Университет, и никто с университетом им. Демидова его не перепутает.

- Заимствованные сокращения из других языков. Пример: ADSL - asymmetrical digital subscriber line (передача цифровых данных).

- Экономическая причина (по мнению многих исследователей – основная), посып которой: максимум информации минимальными средствами. Да и удобство более кратких языковых морфем способствует более быстрому вхождению в обиход. Пример: (Kita - Kindertagesstätte - детский сад).

Б.В. Борисов (1972), при ведении анализа причин появления сокращений слов или замены словосочетаний их аббревиатурами, отмечает факт того, что были изменены условия коммуникации,

после революции, прошедшей в сфере информационных технологий. Он выделил следующие:

1. Резкое увеличение потока информации.
2. Повсеместное распространение грамотности и бурный подъем массовой культуры.
3. Быстрое развитие средств массовой коммуникации.

Хотя, вопрос о том, что сейчас следует поставить на первое место, на мой взгляд, стоит снова.

Рассмотрев различные точки зрения, можно говорить о редком единодушии специалистов разных стран в вопросе о причинах возникновения процесса аббревиации. За исключением небольших нюансов почти все сходятся в том, что основной причиной появления аббревиатур является процесс языковой экономии, минимизация затрат на передачу максимального объема информации. Отметим только, что аналогичные процессы идут во всех языках мира. Как и вхождение аббревиатур в повседневный язык.

Большая Советская Энциклопедия определяет аббревиатуры как: «инициальный тип сложносокращенных слов, образованных из алфавитных названий начальных букв словосочетания (пример на немецком языке типа СССР), или образованных из начальных букв словосочетания, но читаемых не по алфавитным названиям, а как обычное слово (вуз из высшее учебное заведение); сложносокращенные слова, составленные из начальных элементов (морфем) словосочетания, например сельмаг из сельский магазин».

А под термином аббревиации можно понимать «любой процесс в языке, в результате которого некоторая исходная единица (X) утрачивает часть составляющих ее элементов (A) и превращается в «сокращенную» единицу (X-A)» (Ольшанский, 2005).

Аббревиация, как явление в живом языке, встречается повсеместно, и во всех стилях: в научных текстах, публицистических, появились аббревиации и официально-деловом общении, а также в виде неологизмов появились и в художественных произведениях. Они прочно вошли в словарь разговорного языка, и бывает так, что их сокращенный аналог становится употребим настолько, что люди забывают его первоначальный вариант. Можно взять пример из русского языка:

люди спокойно применяют его в жизни, не задумываясь, но зная смысл: это ядохимикат ДДТ, а вот расшифровка его довольно сложна: «дихлордифенилтрихлорэтан» (Ольшанский, 2005), в немецком языке аналогом можно взять аббревиатуру BMW – Bayerische Motoren Werke – или Баварский Моторный Завод, чаще употребляют БМВ в России да и в мире как название автомобиля. А что это аббревиатура, под которой скрывается предприятие, многие знают, но используют все же ее в значении отличного автомобиля.

Перечислим несколько типов аббревиатур, которые выделены Т. С. Сергеевой (2013):

1) Собственно инициализмы (алфавитизмы) – аббревиатуры, образованные от словосочетаний, путем оставления инициальных букв от каждого слова сокращаемого словосочетания с произношением по алфавитному принципу. Например: ATZ = automatische Telefonzentrale – АТС = автоматическая телефонная станция; LKW= Lastkraftwagen – грузовой автомобиль; OKL – Oberkommando der Luftwaffe – главное командование военно-воздушных сил; BGB= Bürgerliches Gesetzbuch – Гражданский кодекс.

2) Акронимы – аббревиатуры, образованные из начальных букв каждого слова и читаемые как слова: NATO = англ. North Atlantic Treaty Organization – НАТО, Организация Североатлантического договора; SWIFT = англ. Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunication – Международная межбанковская электронная система платежей, СВИФТ; EVA = Eingabe – Verarbeitung – Ausgabe – ввод-обработка-вывод; API = Adaptive Planungsintelligenz – адаптивное планирование; GIS = Geoinformationssystem – геоинформационная система.

3) Усечения – аббревиатурные номинации, образованные с помощью опущения букв или слогов основы сокращаемого слова: док – доктор, Kat – der Katalysator - катализатор; Uni – Universität - университет, Bio – Biologieunterricht – занятия по биологии, Franz – Französisch – французский язык, Limo – Limonade - лимонад, Manus – Manuskript - манускрипт, Rad – Fahrrad – велосипед. В русском языке тоже много таких слов, которые сейчас воспринимаются пусть и несколько вульгарно, но используются в речи. Примером может служить велосипед, который часто

называют великим, интим – слово в значении интимность, далее слово известное каждому студенту – абитура. В немецком языке такие сокращения тоже своего рода вульгаризымы, или применяются в узком профессиональном жаргоне – т.е. являются жаргонизмами. Но это вовсе не значит, что такие «обгрызенные» слова не могут перейти в общеупотребительную речь. От этого не застрахован ни один язык. Плюсом это является или минусом, покажет время. В официальной речи, в научных текстах, используются усеченные слова крайне редко.

4) Слияния (слова-слитки, сращения, телескопизмы) – аббревиатурные номинации, образованные путем слияния усеченных основ двух или более лексических единиц и включающих в себя полностью или частично значения входящих в него структурных компонентов: нарком – народный комиссар, партком – думаю, понятно, die Telematik – die Telekommunikation + die Informatik.

Можно видеть, что в немецком языке, собственно, как и в русском, используются все виды аббревиатур. Но можно отметить: инициальные аббревиатуры (алфавитизмы) и акронимы – доминирующие типы сокращений. Аббревиатурные единицы такого типа составляют около 90-95% всех сокращений.

Акронимию многие рассматривают как один из видов аббревиации, своего рода рождение слова с помощью сокращения, но фонетическая структура этих слов совпадает с фонетической структурой общеупотребительных слов. Своего рода: рождение неологизмов из аббревиатур. Так что акронимы можно воспринимать как продукты акронимии, хотя не все они становятся общеупотребительными, многие из слов умирают, не выходя из узкого круга профессионального общения. Поражает скорость распространения слов-акронимов, которая превосходит другие виды образования аббревиатур, но не заменяет их полностью.

Появление акронимов показало, что рассмотрение сокращений и аббревиатур в языке как искусственных образований, которые к живому языку относиться не могут, является заблуждением. И следует принять данность: аббревиатуры, есть часть живого языка, которые отвоевали свое место, причем весьма немаленькое, в современном информационном обмене.

Сокращения можно разделить на две группы – по употреблению в устном и письменном информационном обмене.

Аббревиатуры, имеющие сокращения только в письменном языке, так называемые графические аббревиатуры, не имеют соответствующего фонетического воспроизведения, и при прочтении они восстанавливают полную форму: km – der Kilometer, как и в русском, точно такое же сокращение, точно такое же значение.

Аббревиатуры, имеющие устную форму, являются полноценными единицами общения, имеющими своё лексическое значение, и удовлетворяет основному требованию коммуникации: понятны обоим сторонам общения. Это характерно при обмене информацией двух специалистов – жаргонизмы и сокращенные слова составляют довольно большой объем их информационного обмена. Аббревиатуры, по сути, являясь синонимами слов или словосочетаний, могут начать жить как неологизм, если они получат некоторое изменение смысла или вызовут ощущение новизны.

Словообразование в немецком языке с помощью аббревиатур. В техническом тексте используются очень часто графические аббревиатуры, которые легко расшифровываются, любому инженеру будут понятны обозначения типа: kg, mm, MPa – т.е. аббревиатуры интернационального значения. Общепринятые сокращенные единицы, а также новые слова, полученные путем акронимизации аббревиатур, особенно часто воспроизводимые, попадают в словари. Часть аббревиатур может быть понятна по контексту, при чтении. А остальные сокращения, особенно в технических текстах, можно перевести только при помощи словаря. Но эти сокращенные слова самостоятельного хождения в основном не имеют, и применяются в общении специалистов или специализированной литературе.

Следует помнить и о таком явлении как молодежный сленг. И в нашем родном русском языке есть такое явление. Когда люди возрастом постарше, просто не в состоянии понять то, что говорят молодые люди. Это касается как раз усечения слов. Университетский курс немецкого языка – это курс литературного, классического языка, который ориентирует на коммуникацию, но без учета того, что говорят на улице. Вот некоторые примеры:

facebooken - auf Facebook surfen – сидеть в Фейсбуке, funzen – funktionieren – работать, gammeln – rumgammeln – бездельничать, telen – telefonieren – звонить по телефону. Т.е. часть молодежного сленга это, своего рода «усечка» слов или словосочетаний. Считать ли это аббревиатурами или нет, если эти слова употребляются в живом общении, но проблемой является то, что значения этих слов часто не понимают и сами немцы, которые не являются представителями групп, использующих этот сленг. Если вам нужно знать то, что говорят в данных группах, то здесь поможет только полное погружение в такую языковую среду. Другого метода нет. С помощью специальных словарей можно конечно, понять некоторые сокращения, но сам принцип увы, можно наработать только обширной языковой практикой, так сказать, на месте.

Для понимания процессов словообразования в немецком языке с помощью сокращения слов и словосочетаний, можно провести приблизительную классификацию аббревиатур, которую предлагает А. Л. Балигаль. Три группы, по способу образования сокращений и синтеза аббревиатур: контрактуры (обрезка части слова), слоговые аббревиатуры (составленные из слогов слов, ГОЭЛРО), буквенные аббревиатуры (пример ООН).

Новые слова, которые образуются путем обрезки, усечения любой части слов или словосочетаний, называют контрактурами. Эти сокращения наиболее многочисленные среди других сокращений. Различают два вида контрактур: инициальные, т.е. после сокращения берется его начальная часть. Примеры инициальных контрактур: das Midi(kleid), der Maxi(rock), der Assi(stent), die Demo(nstration), das Alu(minium), die Knautsch(kommode), der Krimi(nalfilm), der Treff(punkt), die Repro(duktion). Финальные, в отличие от инициальных контрактур, оставляют конечную часть слов или словосочетаний. Примером таких контрактур могут служить следующие: die (Antibaby)pille, der (Motor)roller, die (Atom)bombe, die (Schall)platte, das (Ton)band, der (Regen)schirm. Такой способ сокращения приводит к омонимии, но в контексте, с лексическим значением слова проблем не возникает. Возникают проблемы у того, кто без учета контекста слепо пользуется словарем. Примером возникновения омонимии могут служить следующие слова: der (Regen)schirm, der (Bild)schirm, der

(Fall)schirm, der (Lampen)schirm. К контрактурам относятся также слова образованные путем замены части слов суффиксами: der Pulli – Pullover.

К плюсам контрактур можно отнести следующее: краткость самого слова, меньшая официальность, при применении более удобны в структурном отношении. Это объясняет популярность использования контрактур у молодежи, которая часто использует замену части слов суффиксами, что приводит к появлению понятных только им жаргонизмам, но не понятным старшему поколению. А это уже является минусом, так как молодежный сленг понятен только молодежи.

Слова, возникшие путем удаления части с одновременным «склеиванием» начала и конца первоначального слова или компонентов словосочетания в одно слово: der Schiri – Schiedsrichter, die Schupo – Schutzpolizei, der Trafo – Transformator, die Stabü – Staatsbürgerkunde, das Mofa – Motorfahrzeug, die Gewi – Gesellschaftswissenschaft, die Agitprop – Agitation und Propaganda, der Azubi – der Auszubildende. Плюсом этих аббревиатур будет тот же, что и у контрактур: краткость, особенно, при сокращении словосочетаний. И такие аббревиатуры очень часто входят затем в лексическое поле общеупотребительного языка, и используются, довольно часто, как самостоятельная лексическая единица.

Те аббревиатуры, которые возникли при сокращении самого слова или словосочетания до одной или двух букв корня, называют буквенными. Примерами могут служить: F.d.h. – Friss die Hälften, F.h.z. – Familie hält zurück, knif – kommt nicht in Frage, Ga-bi-ko – ganz billiger Korn, k.o. – knock out, TT – Tischtennis. Данный вид аббревиатур стал очень распространен в современном немецком языке. Следует также знать, что многие аббревиатуры были заимствованы из английского и французского языков.

А. Е. Гусева и И. Г. Ольшанский (2005) отмечают еще один вид сокращений, в котором укорачивается первая часть сложного слова, а основное слово сохраняется изменению не подвергается: die U-Bahn, die ABC-Waffen – atomare, biologische und chemische Waffen, die U-Musik – die Unterhaltungsmusik.

### **Выводы**

Это не полный перечень классификации и способов аббревиации в современном немецком языке. Выбор способа

классификации аббревиации и акронимии следует из задач, которую следует решить.

Учитывая то, что современный немецкий язык наполнен сокращениями, следует принять это как данность. Компрессия языковых форм является объективным фактом, который характерен и для русского и для немецкого языка. Никто, кроме носителей языка, не может влиять на его состояние, на процессы, идущие в живом средстве общения. Конечно, действие средств массовой информации, сетевое общение и различные молодежные игры типа контаминации, способствуют тому, что новые морфемы, иногда имеющие значительные отличия в лексическом значении чем первоначальные слова, способствуют появлению устойчивых аббревиатур в языке повседневного общения.

Поэтому следует запастись терпением, и постоянно повышать собственную компетенцию изучением вопросов образования слов, появления новых устойчивых словосочетаний и их аналогов после аббревиаций, а также знать, как изменился смысл аббревиатуры после сокращения первоначального слова или группы слов.

Мы можем как угодно относиться к этому факту. Моя позиция такова: относиться «как к погоде». Не можем влиять, но можем пользоваться и изучать. Это просто данность. Есть места, где использование аббревиатур рассматривается как неизбежность и необходимость: например, on-line общение. Сокращение объемов символов в слове становится насущной проблемой, и возникает некий новояз, правда, он почти не выходит на поверхность и используется внутри определенных коммуникативных сетевых групп.

У студентов, естественно, это будет вызывать сложность с поиском значений сокращенных слов. Новые слова, которые входят в обиход, появляются в справочных пособиях. Новые значения, правда, становятся несколько отличными от их полных значений, иногда значительно. Но благодаря развитию информационных технологий, поиск сокращений становится довольно быстрым делом, особенно при использовании специализированных средств типа отечественной системы СОКРАТ или ABBYY Lingvo или можно воспользоваться иными онлайн-сервисами. Хотя, автоматический перевод может сыграть весьма жестокую шутку с ленивым студентом. Знание контекста

никто не отменяет. Учитывая то, что современные переводные системы могут правильно расшифровать аббревиатуру, не учитывают контекст самой статьи. И могут ошибиться с выбором аналога омонима. Поэтому работа над переводом текста должна вестись самим человеком, т.е. студент должен сформировать у себя достаточную языковую компетенцию для самостоятельной работы, в которой работа с современными словарями должна иметь достойное место.

Не требуется знать все аббревиатуры, невозможно знать все неологизмы. Но учитывать их наличие в языке следует, а при встрече с ними, собственная языковая компетенция сможет помочь понять их значение, что и является основной задачей получения информации.

Также никто из студентов не будет освобожден от необходимости изучения того, где именно следует применять данные аббревиатуры или слова с помощью аббревиации появившиеся. Это связано не только с учетом контекста, но и с учетом культурных особенностей носителей языка, с которыми, возможно, придется вступать в неродственное общение. В решении этого вопроса могут помочь справочники по лингвострановедению, которые помогут студенту сформировать достаточный личный уровень языковой компетенции, чтобы учесть, как уместность применения тех или иных аббревиатур, так и понять их при прослушивании устной речи на немецком языке или чтении текстов. Конечно, наработка такой компетенции возможна только практикой, причем, в основном самостоятельной. А рассмотрение и усвоение правильного понимания и пользования языковыми возможностями возможно только в контакте с квалифицированным преподавателем, который сам может уверенно общаться с представителями страны изучаемого языка с использованием всех тех языковых средств, которые предлагает изучаемый язык.

#### Литература

1. Борисов В.В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках. – Москва: Военное издательство министерства обороны СССР. – 1972.

2. Вишнякова Е.А. Место аббревиации в словообразовательной системе современного английского языка // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. – №6. – 2014. – Выпуск 21. – С. 62-66.
3. Ольшанский И.Г., Гусева А.Е., Лексикология. Современный немецкий язык. – Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
4. Севостьянова Т. Молодёжный сленг или die Jugendsprache. – 2014. – Режим доступа: <https://deutsch-sprechen.ru/die-jugendsprache/>
5. Сергеева Т.С. Аббревиатура в системе лексических сокращений // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – №6 (24). – 2013. – В 2-х ч. – Ч.II. – С. 174-179.
6. Фомичева М.П., Белозерцева Н.В., Бадминова В.А., Функциональные особенности аббревиации современного немецкого языка // Филологический аспект. – №2. – 2018. – С. 34.

#### References

- Borisov, V.V. (1972). *Abbreviaciya i akronimiya. Voennye i nauchno-tehnicheskie sokrashcheniya v inostrannyyh yazykakh [Abbreviation and acronymy. Military and scientific and technical contractions in foreign languages]*. Moscow: Voennoe izdatel'stvo ministerstva oborony SSSR.
- Vishnyakova, E.A. (2014). Mesto abbreviacii v slovoobrazovatel'noj sisteme sovremennoogo angliskogo yazyka [The place of abbreviation in the word-formation system of modern English]. *Nauchnye vedomosti. Seriya Gumanitarnye nauki*, 6 (21), 62-66.
- Ol'shanskij, I.G, & Guseva, A.E., (2005). *Leksikologiya. Sovremennyj nemeckij yazyk [Lexicology. Modern German]*. Moscow: Izdatel'skij centr «Akademiya».
- Sevost'yanova, T. (2014). *Molodyozhnyj sleng ili die Jugendsprache [Youth slang or die Jugendsprache]*. Retireved from: <https://deutsch-sprechen.ru/die-jugendsprache/>
- Sergeeva, T.S. (2013). Abbreviatura v sisteme leksicheskikh sokrashchenij [Abbreviation in the system of lexical abbreviations]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 6 (24), II, 174-179.

Fomicheva, M.P., Belozerceva, N.V., & Badminova, V.A., (2018). Funkcional'nye osobennosti abbreviacii sovremennoj nemeckogo jazyka [Functional features of the abbreviation of the modern German language]. *Filologicheskij aspekt*, 2, 34.

УДК 378.146

<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.11>

Ю.С. Старостина

Самарский национальный исследовательский  
университет имени академика С.П. Королева

**ВИКИ-САЙТ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН  
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ:  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ**

*Статья посвящена определению и анализу одного из перспективных вариантов организации самостоятельной работы студентов при изучении специальных учебных дисциплин на английском языке, а именно формату командных интернет-проектов на базе сайтов вики в терминах их высокого образовательного и мотивационного потенциала. Подобная проблематика связана с тенденцией современного российского высшего образования к увеличению количества часов на самостоятельную работу студентов при существенном ограничении аудиторных часов, выделяемых на освоение теоретических дисциплин. Вики-сайт, представляющий собой гипертекстовую онлайн-среду для информационного сотрудничества, дает преподавателю и студентам возможность эффективного инновационного подхода к организации самостоятельной работы. Круг задач исследования охватывал следующие вопросы: во-первых, каким образом должна осуществляться методическая подготовка к работе с вики-проектом чтобы были достигнуты как образовательные цели по освоению научного материала на английском языке, так и мотивационные цели курса, направленные на формирование и*

*поддержку интереса к учебной дисциплине; во-вторых, какова должен быть последовательность действий преподавателя и студентов при использовании вики в учебном процессе с тем чтобы комплексное освоение научного материала также дополнялось развитием языковых навыков и общекультурных компетенций. В статье подробно рассматриваются четыре этапа организации работы над командным вики-проектом, анализируются преимущества и возможные сложности данного формата учебной деятельности. Указанные аспекты иллюстрируются конкретным примером теоретического англоязычного учебного курса, для самостоятельной работы над которым в течение последних пяти лет успешно используется вики-платформа. Разработанный четырехэтапный алгоритм позволяет достичь высокой мотивации студентов, которая на практике подтверждается энтузиазмом и активностью всех студентов курса на всех ступенях работы и их стремлением качественно овладеть изучаемым материалом. Реализация образовательного потенциала вики-проекта также подтверждается высоким уровнем освоения студентами научных знаний по предмету.*

*Ключевые слова: мотивация, самостоятельная работа студентов, теоретическая дисциплина, развитие компетенций, вики-проект, командный проект, развитие языковых навыков*

**UDC 378.146**

**<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.11>**

**Yu.S.Starostina**

**Samara National Research University named after S.P.Korolev**

**WIKI-SITE AS MEANS OF ORGANISING STUDENTS'  
INDEPENDENT WORK  
WHILE LEARNING THEORETICAL SUBJECTS  
IN ENGLISH:  
EDUCATIONAL AND MOTIVATIONAL ASPECTS**

*The article deals with defining and analysing one of the perspective ways to organise students' independent studies in the process of learning special disciplines in English, namely the wiki-based*

*collaborative projects in terms of their high motivational and educational potential. The statement of problem is connected with the tendency of modern Russian higher education to considerably increase students' independent workload and at the same time limit classroom hours while studying theoretical disciplines. Wiki-site, which is a hypertextual online platform for collaboration, provides professors and students with an efficient innovative approach to students' independent studies. The objectives of the research encompassed the following questions: firstly, what is the instructional technology for wiki-based projects with the aim to achieve both educational goals of learning the academic material in English and motivational goals of the course consisting in forming sustainable interest to the subject; secondly, what is the exact sequence of professor's and students' actions while using wiki so that synthetic acquisition of the material might be supported by the development of language skills and general cultural competencies. Four steps in organising the work on collaborative wiki-based projects are considered in detail, the advantages and challenges of this form of activity are also analysed. All aspects are illustrated by the definite example of a theoretical university course in English where students' independent work has been successfully conducted on the wiki-platform for five recent years. The suggested four-block algorithm allows to achieve high motivation of learners, which is confirmed by elevated enthusiasm and activity of all students throughout the whole project and their willingness to absorb the course material. The educational potential of wiki-based projects is proved by the high level of students' knowledge as a result of the course.*

*Key-words: motivation, students' independent work, theoretical discipline, development of competencies, wiki-based project, collaborative project, development of language skills*

### **Введение**

Качественная организация самостоятельной работы студентов, безусловно, является одной из актуальных проблем современного высшего образования. В реалиях обновленных учебных планов, часы, выделяемые на самостоятельную работу студентов по значительному количеству учебных дисциплин, намного превышают часы, отводимые для аудиторной работы. Вместе с тем, преподавателю выделяется относительно небольшое

количество времени на контроль самостоятельной работы студентов. Такие условия побуждают преподавателя искать инновационные формы и способы организации самостоятельных видов работы, которые позволили бы учащимся эффективно использовать отведенное для самостоятельного обучения время и, соответственно, восполнили бы сокращение аудиторных часов. Кроме того, желательно, чтобы новые форматы самостоятельной работы выполняли не только дидактическую, но и мотивационную функцию, поощряя студентов на более глубокое освоение учебного материала и реализацию приобретенных знаний и навыков в практической деятельности.

Задача данной статьи – представить и проанализировать один из перспективных вариантов организации самостоятельной работы студентов-бакалавров при изучении учебных дисциплин на иностранном языке – формат интернет-проектов на базе сайтов вики; рассмотреть подходы и этапы организации такой работы преподавателем на конкретном примере, осветить преимущества и проблемы организации и использования указанного вида учебной деятельности, а также определить мотивационный и образовательный потенциал групповых студенческих проектов на базе вики-сайтов.

### **Методологическая база и проблематика**

Абсолютное большинство методистов и преподавателей-практиков подчеркивают важность грамотно организованной самостоятельной работы студентов. Г.П.Белоногова справедливо указывает на современные тенденции к ориентации всего процесса обучения на активную самостоятельную деятельность и отмечает, что «знания, полученные студентами самостоятельно, более прочные, нежели полученные в готовом виде от преподавателя, поскольку в ходе самостоятельной работы каждый студент непосредственно соприкасается с новым материалом, концентрирует на нем свое внимание. Здесь проявляются его индивидуальность и личностные интересы, активность, инициатива и творческий подход» (Белоногова, 2008, с.19). Т.В. Кучерова, А.А. Семенов, О.А. Васильева убедительно доказывают, что самостоятельная учебная работа оказывает позитивное влияние на формирование личности будущего специалиста (Кучерова, 2012, с. 65; Семенов, Васильева, 2014, с. 101).

Однако, вопрос о новых, нестандартных, эффективных формах организации самостоятельной работы при освоении иностранного языка при этом остается открытым. Как указывалось выше, такие формы должны, с одной стороны, помогать преподавателю качественно решать образовательные задачи по развитию языковых компетенций, а с другой стороны, должны быть привлекательными и интересными для современной студенческой аудитории.

Возможным вариантом может стать групповая работа студентов в формате вики-проекта на бесплатных интернет-платформах типа *pbworks.com* или *wikispaces.com*. Вики является гипертекстовой интернет-средой и определяется как система для информационного сотрудничества. Зарубежные исследователи, такие как Илабдали (Илабдали, 2016), Хсу, Ло (Хсу, Ло, 2018), Кинг (Кинг, 2015), Кэнфилд (Кэнфилд, 2016) признают высокий образовательный потенциал вики-материалов, однако, усматривают в них прежде всего инструмент по развитию навыков академического и творческого письма на иностранном языке. При этом, варианты применения онлайн вики-платформ при изучении различных университетских курсов гораздо разнообразнее, более того, их дидактический потенциал намного шире и дает возможность качественного развития как узкопрофессиональных практических навыков, так и общепрофессиональных и общекультурных компетенций. Отдельные исследователи обращают внимание на позитивное восприятие студентами различных онлайн-платформ и ресурсов при изучении иностранного языка (Зейади, 2018; Полякова, Иванова 2014; Харьковская, Кривченко, 2017); однако остается открытым вопрос, как именно такое отношение со стороны учащихся влияет на уровень освоения учебного материала на иностранном языке.

### **Результаты и обсуждение**

На данном этапе в интернет-пространстве представлено несколько бесплатных сайтов для совместной работы, которые могут быть использованы для создания и дальнейшего редактирования коллективного информационного продукта. При этом участвовать в редактировании могут как любые, так и строго определенные пользователи (это, соответственно, открытые и закрытые вики). Работая на бесплатной открытой вики-платформе,

группа студентов может вместе создавать, дополнять и корректировать собственный информационный блок по той или иной учебной дисциплине. Нужно подчеркнуть, что каждый студент-пользователь вносит свой индивидуальный вклад в совместный проект группы и делает это со своего компьютера в любое удобное время. Создатель вики (в нашем случае преподаватель) при этом в режиме реального времени получает уведомления обо всех вносимых студентами изменениях, а также имеет все возможности отследить и проконтролировать развитие содержания вики-проекта. Следует отметить, что в строгом смысле вики не являются образовательными платформами или обучающими интернет-ресурсами. Однако, обширные возможности вики при разработке коллективного информационного продукта предполагают наличие высокого образовательного потенциала, особенно очевидного и ценного при организации самостоятельной работы студентов.

Фактически, работа над вики-проектом объединяет в себе достоинства индивидуальной и групповой учебной деятельности. Каждый студент получает возможность выполнить свою часть проекта в собственном темпе (в рамках обозначенного преподавателем временного отрезка) и в удобное для него время, при этом на аудиторном занятии происходит совместное обсуждение индивидуальных результатов, их обобщение и критический анализ.

Поскольку представленная форма организации самостоятельной работы студентов на протяжении пяти лет зарекомендовала себя как успешная в плане обучения и мотивации, хотелось бы проиллюстрировать этапы подготовки и проведения этого вида деятельности на примере конкретной дисциплины. В ходе англоязычного спецкурса по германской филологии «Проблемы современной лингвоаксиологии» студентам бакалавриата по направлению подготовки 45.03.01 Филология (Зарубежная филология (английская)) было предложено самостоятельно проанализировать способы лингвистической презентации отрицательной оценки в современном английском языке на материале различных дискурсов, т. е. изучить и представить лингвоаксиологический компонент одного из видов современной англоязычной

коммуникации. При этом, самостоятельная работа, которая включала в себя индивидуальную работу каждого студента, работу в мини-группах по пять человек и работу всего потока проходила в формате создания коллективного виртуального вики-проекта. В аудитории студенты слушали лекции на английском языке, в которых объяснялись теоретические основы современной лингвоаксиологии и алгоритмы проведения лингвоаксиологического исследования на примере одного типа англоязычного дискурса. Запланированная самостоятельная работа студентов полностью перешла в контролируемый преподавателем онлайн-формат. Интенсивная работа над англоязычным вики-проектом позволила будущим филологам качественно и прочно усвоить и закрепить достаточно сложный научный материал, на знакомство с которым в учебном плане заложено относительно небольшое количество лекционных занятий.

Главная страница учебного вики-сайта по спецкурсу «Проблемы современной лингвоаксиологии» расположена в открытом доступе по адресу [www.negativeevaluation.pbworks.com](http://www.negativeevaluation.pbworks.com). Рассмотрим этапы проведения организационно-методической и собственно учебной самостоятельной работы студентов.

На начальном этапе студентам была представлена единая тема проекта *«Negative Evaluation in Different Types of English Discourse»*, для разработки которого все студенты на потоке были с помощью преподавателя разделены на 8 групп по 5-6 человек. Далее каждая группа студентов должна была выбрать тип современного англоязычного дискурса, с которым будет работать, из предложенного преподавателем списка (художественный дискурс, новостной дискурс, песенный дискурс, кинодискурс, деловой дискурс и т.д.). Разрешалось предложить и собственный вариант от группы. Затем каждый студент в своей группе выбирал для себя тот уникальный подтипа дискурса внутри основного типа, в рамках которого он будет проводить лингвоаксиологическое мини-исследование. Например, в пределах англоязычного песенного дискурса подтипы выступили жанры — рок, рэп, поп и т. д., в кинодискурсе студентами были выбраны хоррор, комедийный, драматический и пр. подтипы и т.д.). Студенты также были проинструктированы о том, что такое вики-платформа, как работает вики-сайт, как можно вносить, корректировать,

комментировать лингвистический материал, являющийся предметом их анализа.

На втором этапе каждый студент во внеаудиторное время, т. е. в рамках самостоятельной работы, находил и анализировал десять фрагментов англоязычной коммуникации, включающих в себя лингвоаксиологические элементы, согласно схеме-алгоритму, который был подробно представлен и проиллюстрирован преподавателем на лекции. Таким образом, после каждого аудиторного занятия учащимся предлагалось самостоятельно применить полученные на лекции научные сведения для поэтапного лингвистического анализа. То есть самостоятельно отобранный языковой материал регулярно пересматривался и подвергался постепенному всестороннему лингвоаксиологическому исследованию по мере знакомства студентов с новыми вариантами анализа в процессе лекционных занятий. Далее каждый студент формулировал свой собственный вывод о частотности речевых моделей и языковых средств в «своем» подтипе англоязычного дискурса. Все материалы, полученные в ходе самостоятельной работы, включая примеры и результаты индивидуального мини-исследования, студенты выкладывали на соответствующей странице вики-проекта. Эти материалы были доступны для просмотра и комментирования преподавателю и всем студентам курса, что служило дополнительным стимулом к качественной самостоятельной работе. В результате, в ходе работы над вики-проектом каждый студент имел возможность практически применить полученные теоретические знания, и при этом анализировать интересующий именно его дискурсивный материал. По причине того, что студенты работали с различными подтипами англоязычного дискурса, списывание материалов или результатов анализа сокурсников было невозможно. Помощь членов группы заключалась в совместном обсуждении лингвоаксиологических нюансов, спорных примеров и возможных способов их интерпретации.

На следующем этапе студентам предлагалось обобщить полученные членами их группы научные результаты и представить на вики-сайте общий научноемкий вывод по языковому материалу всей группы.

Заключительный этап работы заключался в групповой презентации лингвоаксиологического плана того или иного типа англоязычного дискурса в аудитории. Студенты представляли сокурсникам наиболее показательные лингвистические примеры и их интерпретацию. После каждой презентации следовал блок вопросов и комментариев как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов из других групп (подробнее о презентационном этапе см.: Ромаданова, Старостина, 2013). В итоге, в результате сочетанной аудиторной работы на лекциях и самостоятельной работы в ходе вики-проекта у студентов складывалось общее понимание того, что представляет собой лингвоаксиологический компонент англоязычного дискурса, в чем именно заключаются его особенности, каковы тенденции его развития.

Данный подход позволил успешно реализовать существенное количество часов, отведенных учебным планом на самостоятельную работу студентов в ходе освоения спецкурса по германской филологии «Проблемы современной лингвоаксиологии». Отдельно нужно отдельно отметить, что у студентов наблюдалась высокая степень мотивации к учебной деятельности в ходе выполнения представленного вики-проекта, что, безусловно, сказалось на качестве полученных научных результатов, а также способствовало эффективному достижению дидактических целей и задач курса. Высокий уровень мотивации проявлялся в высокой активности всех студентов потока на каждом этапе работы над проектом — большинство студентов стремились проработать значительное количество текстов в соответствии с выбранным дискурсивным пространством, отобрать самые яркие и показательные примеры и представить их полный и качественный анализ. На финальном этапе представления проектов студенты активно участвовали в обсуждении материалов, представленных сокурсниками, задавали вдумчивые вопросы, отстаивали свою позицию на английском языке. Продемонстрированная мотивация студентов положительно повлияла не только на высокую степень освоения сложного и комплексного теоретического материала по специальной профессиональной дисциплине, но и на развитие перцептивных и продуктивных иноязычных навыков, а также способствовала развитию широкого спектра общекультурных компетенций.

При этом, как и любой вид учебной деятельности, работа с виртуальным вики-проектом требует тщательного планирования и продуманного подхода. К условиям ее эффективной реализации можно отнести следующие параметры:

- деление большой студенческой аудитории на относительно малые подгруппы, в которых можно достаточно быстро наладить взаимодействие и координацию;
- высокая степень самостоятельности студентов при выборе узкой темы в рамках общего проекта курса;
- непременное обобщение полученных научных результатов как на индивидуальном уровне, так и на уровне группы;
- презентация общих результатов групповой работы с их последующим обсуждением на аудиторном занятии;
- контроль и комментирование студенческих вики-страниц преподавателем.

Сложностью предложенного формата самостоятельной работы с точки зрения преподавателя является обязательное владение определенным уровнем цифровой грамотности для первичного создания вики-сайта. Однако, как показывает практический опыт, современные вики-платформы организованы относительно просто и логично, и, следовательно, работа с ними не представляет проблемы. Более того, один и тот же вики-сайт после редактирования возможно использовать повторно для следующего потока студентов. Важно и то, что вики-сайт – это закрытое интернет-пространство, для входа в которое нужно либо получить данные (логин и пароль) у преподавателя. Вносить комментарии и направлять ход работы студентов преподаватель может с любого компьютера с Интернет-доступом и в любое время. Кроме того, как показывает практика, времени на проверку и предоставление обратной связи по вики-проекту у преподавателя уходит меньше, нежели чем при контроле традиционных офф-лайн форм самостоятельной работы студентов.

#### **Вывод**

В процессе работы над онлайн вики-проектом студенты развиваются и совершенствуют не только собственно лингвистические профессиональные компетенции, но и такие значимые базовые компетенции как навыки работы в команде и аналитические способности при работе с большими объемами

информации на английском языке. Как отмечалось ранее, представляя свои работы в вики, студенты непременно знакомятся с ходом работы групп сокурсников, т.е присутствует мотивационно-значимый соревновательный элемент, а также момент взаимоконтроля, поскольку вики-сайт дает возможность не только для редактирования материала, но и для комментариев.

Помимо этого, работа с вики-сайтом при ее адекватной организации позволяет достаточно легко решить вопрос о равномерном распределении обязанностей внутри группы и включения абсолютно всех студентов в выполнение вики-проекта. Возможность самостоятельного выбора материала для исследования на первом этапе и обязательная презентация результатов проделанного мини-исследования не только преподавателю, но и всем сокурсникам значительно повышает мотивацию к учебной деятельности.

С методической точки зрения такая новая форма самостоятельной работы способствует тому, что студенты не только полностью осваивают необходимый теоретический материал, но и могут соотнести теорию с практикой, а также улучшить свои языковые навыки при работе с англоязычным дискурсивным пространством.

#### Литература

1. Белоногова Г.П. Из опыта организации самостоятельной работы по иностранному языку как одного из условий успешной подготовки конкурентоспособного специалиста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – №1(1). – Ч.1. – Тамбов: Грамота, 2008. – С.19-22.
2. Кучерова Т.В. Самостоятельная работа студента как один из компонентов образовательного процесса // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – №4 (4). – Омск, 2012. – С.64-66.
3. Малюга Е.Н. К вопросу об обучении иностранным языкам с использованием новых информационных технологий // Вопросы прикладной лингвистики. – 2009. – № 1 – С. 91-95.
4. Полякова Н.В., Иванова А.Г. Интерактивный метод – веб квест – в профессионально ориентированном обучении в нелингвистических вузах // Вопросы прикладной лингвистики. –

2014. – № 15-16. – С. 90-95.

5. Ромаданова О.Н., Старостина Ю.С. Презентация как вид самостоятельной работы студентов // Языковые процессы в дискурсе: сб. науч. ст. – Самара: Самарский университет, 2013. – С.161-168.

6. Семенов А.А., Васильева О.А. Самостоятельная работа как средство саморазвития бакалавров в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник российского университета кооперации. – №2(16). – Чебоксары, 2014. – С.101-104.

7. Харьковская А.А., Кривченко И.Б. Концептуальная организация дискурса социальных сетей (на материале социальной сети FACEBOOK) // Вопросы прикладной лингвистики. – 2017. – № 3 (27). – С. 60-77.

8. Canfield Douglas W. The Discursive Construction of Language Teaching and Learning in Multiuser Virtual Environments. – PhD diss., University of Tennessee. – 2016.

9. Elabdali R. Wiki-based Collaborative Creative Writing in the ESL Classroom. – Portland State University Master’s Thesis. – 2016.

10. Hsu H.-C., Lo Y.-F. Using wiki-mediated collaboration to foster L2 writing performance // Language Learning & Technology. – 2018. – № 22(3). – Pp. 103–123.

11. King B.W. Wikipedia writing as praxis: Computer-mediated socialization of second-language writers // Language Learning & Technology. – 2015. – №19(3). – Pp. 106–123.

12. Zeiadee M. Khalil. EFL Students’ Perceptions towards Using Google Docs and Google Classroom as Online Collaborative Tools in Learning Grammar // ALRJournal. – 2018. – № 2(2). – Pp. 41-61.

#### References

Belonogova, G.P. (2008). Iz opyta organizatsii samostojatelnoy raboti po inostrannomu jazyku kak odnogo iz uslovij uspeshnoj podgotovki konkurentnospособного spetsialista [The experience of organising the students' independent work in a foreign language as one of the conditions of successful preparation of a competitive specialist]. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 1(1) 2, 19-22.

Canfield, Douglas W. (2016). *The Discursive Construction of*

- Language Teaching and Learning in Multiuser Virtual Environments.* (PhD thesis, USA, University of Tennessee).
- Elabdali, R. (2016). *Wiki-based Collaborative Creative Writing in the ESL Classroom.* (Master's Thesis, USA, Portland State University).
- Hsu, H.-C., & Lo, Y.-F. (2018). Using wiki-mediated collaboration to foster L2 writing performance. *Language Learning & Technology*, 22(3), 103–123.
- Kharkovskaya, A.A., Krivchenko, I.B. (2017). Konceptual'naja organizacija diskursa social'nyh setej (na materiale social'noj seti FACEBOOK) [Conceptual organization of social network discourse (based on FACEBOOK social network)]. *Voprosy prikladnoj lingvistiki [Issues of applied linguistics]*, 3 (27), 60-77.
- King, B.W. (2015). Wikipedia writing as praxis: Computer-mediated socialization of second-language writers. *Language Learning & Technology*, 19(3), 106–123.
- Kucherova, T.V. (2012). Samostojatelnaja rabota studenta kak odin iz komponentov obrazovatel'nogo protsessa [Students' independent work as one of the components of the educational process]. *Scientific Newsletter of Siberean Institute of Business and IT*, 4(4), 64-66.
- Malyuga, E.N. (2009). K voprosu ob obuchenii inostrannym iazykam s ispol'zovaniem novykh informatsionnykh tekhnologii. [On the issue of teaching foreign languages using new information technologies]. *Voprosy prikladnoi lingvistiki [Issues of applied linguistics]*, 1, 91-95.
- Poljakova, N.V., & Ivanova, A.G. (2014). Interaktivnyj metod - veb kvest - v professional'no orientirovannom obuchenii v nelinguisticheskikh vuzah [The interactive method of web-quest in professionally oriented teaching in non-linguistic universities]. *Voprosy prikladnoj lingvistiki [Issues of applied linguistics]*, 15-16, 90-95.
- Romadanova, O.N., & Starostina Yu.S. (2013). Presentatsija kak vid samostojatelnoj raboty studentov [Presentation as a form of students' independent work]. In *Language Processes in Discourse: collection of scientific papers*, (pp. 161-168). Samara.
- Semenov, A.A., & Vasiljeva, O.A. (2014). Samostojatelnaja rabota kak sredstvo samorazvitiya bakalavrov v processe obuchenija

инострannomu jazyku v nejazykovom vuze [Independent work as means of self-development for bachelors in the process of learning a foreign language at university]. *Scientific Newsletter of Russian University of Cooperation*, 2(16), 101-104.

Zeiadee, M. Khalil. (2018). EFL Students' Perceptions towards Using Google Docs and Google Classroom as Online Collaborative Tools in Learning Grammar. *ALRJournal*, 2(2), 41-61.

УДК 800:81'13

<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.12>

Л.А. Тюкина

Ярославский государственный технический университет

**МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ  
ТРЕТЬЕМУ ЯЗЫКУ «НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК ПОСЛЕ  
АНГЛИЙСКОГО»**

В статье рассматривается вопрос обучения немецкому языку студентов, уже изучавших ранее английский язык. Затрагиваются вопросы межкультурной коммуникации как помощи студентам при понимании тонкостей языка, при принятии их различий. Межкультурная компетенция имеет социально-политическое и социально-психологическое измерение, поскольку речь идет о восприятии и оценке других культур. Межкультурная компетенция рассматривается как способность к соответствующим коммуникативным действиям в других культурных кругах: с точки зрения рецептивных способностей, чтобы можно было соответствующее интерпретировать поведение представителей других культур; и с точки зрения производительных способностей, чтобы можно было лингвистически соответствующее действовать самим. В принцип обучения третьему языку также включены знания сходств и различий между культурами и культурными особенностями преподаваемых иностранных языков. Рассматриваются особенности с точки зрения языкового положения немецкого после английского языка, культурные различия в немецко-английских сравнениях, чтобы показать те области, в которых может быть полезным процесс осознания сходства и различий.

*Приведено краткое сравнение речевых высказываний на немецком и английском языке.*

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, культурные различия, обучение третьему языку.

**UDC 800: 81'13**

<https://doi.org/10.25076/vpl.31.32.12>

L.A. Tyukina

Yaroslavl State Technical University

## **INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHING THE THIRD LANGUAGE "GERMAN AFTER ENGLISH"**

*The article deals with the issue of teaching German to students who have previously studied English. The issues of intercultural communication are addressed as an aid to students in understanding the subtleties of the language, in making their differences. Intercultural competence has a sociopolitical and sociopsychological dimension as it is about the perception and evaluation of other cultures. Intercultural competence is considered as the ability for appropriate communicative actions in other cultural circles: from the point of view of receptive abilities, so that the behavior of people from other cultures can be interpreted appropriately; and from the point of view of productive abilities, so that it is possible to act linguistically appropriately by ourselves. The principle of teaching a third language also includes knowledge of the similarities and differences between cultures and cultural characteristics of the foreign languages taught. The features from the point of view of the linguistic position of German after English, cultural differences in German-English comparisons are shown to show areas in which the process of understanding similarities and differences can be useful. A brief comparison of speech statements in German and English is given.*

*Key words:* *intercultural communication, intercultural competence, cultural differences, learning a third language.*

## **Введение**

В 21 веке мы сталкиваемся с тем, что знать хотя бы один иностранный язык просто необходимо. При этом в школах уже вводится второй иностранный язык. Возникает вопрос: "Зачем учить второй иностранный язык?" Сегодня знание английского уже не воспринимается как нечто особенное — большинство работодателей считает его базовой квалификацией. Ещё один иностранный язык даёт дополнительное преимущество при приёме на работу, позволяющее построить успешную карьеру в международной компании. Немецкий язык можно назвать «первым вторым иностранным языком» в Европе. Несмотря на кажущуюся сложность, чаще всего для изучения второго после английского языка выбирают именно его.

Иностранные языки в России и их преподавание сегодня очень востребованы, так как возникает насущная потребность использования подобных знаний в повседневной жизни. Это, безусловно, оказывает влияние и на методы преподавания. Ранее использовавшиеся методы теперь потеряли свою практическую значимость и требуют кардинального обновления и модернизации. Увеличивающийся спрос на преподавание иностранных языков диктует в свою очередь и свои условия. Современные условия жизни требуют от изучения иностранного языка, прежде всего, функциональности. Теперь язык хотят не знать, а использовать как средство реального общения с носителями других культур.

В связи с этим потребовалось кардинально менять взгляд на преподавание иностранного языка с учетом большего внимания и уклона на лингвистику и межкультурную коммуникацию.

По вопросу межкультурной коммуникации в обучении иностранных языков всегда ведутся дискуссии, однако, они больше ссылаются на страноведение и не конкретизируются. Мы будем в дальнейшем исходить из того факта, что немецкий язык часто изучается как второй иностранный язык после английского, а также может быть использован для поддержки межкультурных навыков в коммуникативно-прагматической области.

## **Материалы и методы**

«Межкультурная коммуникация» представляет собой особую форму коммуникации двух или более представителей различных культур, в ходе которой происходит обмен информацией и

культурными ценностями взаимодействующих культур. Процесс межкультурной коммуникации есть специфическая форма деятельности, которая не ограничивается только знаниями иностранных языков, а требует также знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т.д., в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации.

Направление межкультурной коммуникации и преподавания иностранного языка до сих пор рассматривается, в целом, исключительно, как два основных параметра: культура родного языка учащихся и культура изучаемого языка. Учитывают, тем не менее, также и другие знания иностранных языков учащихся, как, например, основная идея обучения третьим языкам возникает с точки зрения рассмотрения других культур и поддержки межкультурных компетенций принять дальнейшие основные параметры, и исходить не только из двух, но даже из трех параметров. Если мы рассматриваем изучение немецкого языка после английского, то можем считать немецкий язык уже третьим языком (первым в данном случае считается родной язык), также, соответственно, можно рассматривать и культуры, как первая, вторая и третья культура.

Немецкий язык, в нашем случае, является третьим языком и третьей культурой, английский — это второй язык и вторая культура. Язык и культура родного языка могут изменяться в каждом конкретном случае. С точки зрения поддержки межкультурных компетенций, в обучении иностранным языкам существует вопрос, каким образом при рассмотрении культуры 3, упоминании культуры 2 и процессе осознания сходств и различий между обеими культурными областями (в этом случае культурные аспекты английских и немецких языковых и культурных областей) может быть полезным расширение межкультурной компетенции. Соответствующие требования были, правда, сформулированы с точки зрения страноведческого содержания и аспектов иностранного понимания уже Нойнером (1999) и Кристом (1999), но еще не были конкретизированы. Поддержка межкультурной коммуникации в значении поддержки коммуникативных практик, таких как, например, встречи или приглашения, еще не доступна в

обучении третьему языку. Поэтому речь в этой статье, прежде всего, пойдет о представлении размышлений, как тот факт, что немецкий часто изучается после английского, также о рассмотрении межкультурных аспектов и о том, что рассмотрение немецкого можно использовать, также как целевую культуру другого иностранного языка. Так как термин «межкультурная коммуникация» может употребляться в разных областях, рассмотрим различные области значения проблем «межкультурной коммуникации» и обучения иностранным языкам. Затем затронем особенности с точки зрения языкового положения немецкого после английского языка, культурные различия в немецко-английских сравнениях, чтобы показать те области, в которых может быть полезным процесс осознания сходства и различий.

При обучении третьему языку ведущими являются первоначальная постановка цели и методы обучения. При этом методологическими принципами, такими, как поиск по сходствам и различиям, связывание с предшествующими опытами в занятии иностранными языками, можно выводить и контролировать, каким образом обучающиеся могут использовать поддержку межкультурных компетенций.

### **Результаты и обсуждение**

Межкультурная компетенция имеет социально-политическое и социально-психологическое измерение, поскольку речь идет о восприятии и оценке других культур. С другой стороны, у нее есть коммуникативно-прагматическое измерение, поскольку она должна быть способной к соответствующим языковым действиям в других культурных контекстах. С одной стороны, межкультурная компетенция рассматривается в значении (иностранных) понимания других культурных кругов и осознания собственной культуры в качестве поддержки связи в межнациональных и мультикультурных контекстах. (Krumm, 1988). С другой стороны, межкультурная компетенция рассматривается как способность к соответствующим коммуникативным действиям в других культурных кругах. А именно: а) с точки зрения рецептивных способностей, чтобы можно было соответствующее интерпретировать поведение представителей других культур; и б) с точки зрения

производительных способностей, чтобы можно было лингвистически соответствующе действовать самим. Учитывая эти определения целей обучения, различные аспекты межкультурной коммуникации будут значимы в обучении как учебное содержание: с одной стороны, речь идет о рассмотрении других жизненных сфер (семья, гендерные отношения, организация, общественная и частная жизнь и т.д.) и проблематизации установок и стереотипов. С другой стороны, учитывая поддержку коммуникативных компетенций, отдельные области применения языка по значению, в особенности такие, как содействие правил и конвенций для культурных и ситуационных соответствующих языковых отношений.

Предпосылкой для межкультурных компетенций в коммуникативно-прагматическом значении являются в основном два типа знаний или основ: во-первых, это знания языка и знания изучаемого языка; во-вторых, это знания социальных конвенций и соответствия языковых действий по значению. Учитывая знания по изучаемому языку, появилось представление о том, что изучаемо-лингвистические компетенции можно описать как самостоятельную систему, которая, в лучшем случае, развивается и приближается к изучаемому языку. В поддержку термину «международный язык» Нойнер (Neuner, 1999) создал к применению страноведческих знаний термин «международное общество». Аналогия представления стадий и развитий в языковых областях исходит из того, что даже наличие знаний изучаемой страны могут описываться, как что-то самостоятельное, и могут быть представлены в качестве подхода к действительности страны, а соответственно культуры изучаемого языка. Очевидно, подобное явление имеется в области страноведческого обучения в обучении иностранному языку, как оно устанавливалось в области обучения языковой системы исследования межнационального языка, похоже на явления «перевода», «интерференции» и «общепринятых высказываний». (Нойнер, 1999). При этом аргументация Нойнера прежде всего опирается на то, что представления обучающихся не идентичны с действительностью и в существенных масштабах через обучение содействуют и формируются. Обучающиеся встречают в обучении иностранному языку, таким образом, не мир изучаемого языка, «как он появился», а «предварительно

подобранныю конструкцию» мира изучаемого языка. Они встречают Zwischenwelt (= промежуточный мир), который составлялся для них в целом определенными социально-политическими, педагогическими, лингвистическими или учебно-теоретическими предпосылками. (Нойнер, 1999).

В основном в принцип обучения третьему языку также включены знания сходств и различий между культурами и культурными особенностями преподаваемых иностранных языков, это означает, что расширение немецкоязычного культурного и языкового пространства происходит также с учетом сходств и различий англоязычного культурного и языкового пространства.

Если мы сравним разные виды речевых высказываний, то увидим достаточно много сходств, что, несомненно, облегчает восприятие немецкого языка после английского. Немецкий философ, писатель и переводчик Вальтер Беньямин (Walter Benjamin) говорил: «Languages are not strangers to one another» (= Языки не чужды друг другу). Действительно, в немецком и английском есть масса похожих грамматических явлений, которые при хорошем владении первым изучаемым языком, помогают разнообразить выразительность речи во втором изучаемом иностранном языке, в нашем случае, в немецком. Поскольку у английского и немецкого языка общие корни, то у них есть много похожих слов. Однако, в немецком языке также очень много «страшных» слов, которые не то что запомнить, с трудом прочесть удается тем, кто учит немецкий после английского, привыкнув к довольно коротким английским словам. Но выучив определённые правила чтения (а они гораздо проще и логичней, чем в английском), можно с лёгкостью научиться их читать и со временем запоминать.

Тем не менее, есть и определенные различия. Например, фразы-приглашения (к действию, к размышлению) реализуются в английском с большим смягчением. Как правило здесь находятся такие формулировки, как: would you mind (signing it, Sir) / I'm just wondering if (I could possibly back down) / I wonder if (we shouldn't take a taxi) / I suppose we could (walk along that road) и т.д. Соответственные смягчения в немецком языке выражаются, прежде всего, через оттеночные частицы: vielleicht, doch, mal, einfach. Например: Könnten Sie's vielleicht noch unterschreiben, Herr

Seidel? / Ging das vielleicht, dass wir das noch mal rückgängig machen?

Это показывает, прежде всего, что различаются способы смягчения в обоих языках. В пределах обоих языковых систем могут быть определены различные степени смягчения. Это показывает, прежде всего, что различаются способы смягчения в обоих языках. В пределах обоих языковых систем могут быть определены различные степени смягчения. Немецкий стиль разговора можно охарактеризовать в отношении формулирования различных выражений, как прямой.

При выражении благодарностей также находятся различия. В отношении формулирования благодарности в немецком языке более сильные различия в зависимости от степеней формальности, поскольку в формальных ситуациях используются более усовершенствованные формы и формулирования с более языковыми вариациями. Например: ich bedanke mich ganz herzlich; ich danke Ihnen vielmals; ich bin ja so dankbar. В английском языке, напротив, используются более простые формы благодарности при формальных ситуациях: thanks very much.

Кульмас (Coulmas, 1981) исследовал благодарности и извинения в японско-англо-немецких сравнениях. Он отметил, что японцы, изучающие немецкий язык, для немецко- и англоязычных отношений часто преувеличивают извинения. То, что японцы, изучающие немецкий язык, производят часто бросающиеся в глаза извинения, объясняется тем, что японцами ценятся другие конвенции, и грань показана менее остро. Формы извинения используются, например, также при прощаниях. Примером, как они показываются, является то, что в межкультурных сравнениях можно отличить не только виды и способы реализации языковых действий, но и то, что могут иметься различия того, уместна ли речь в определенных ситуациях или нет. Примером, что они четко выполняются, является то, что в отношении немецко-английского сравнения, в зависимости от родного языка и исходной культуры, могут быть важными не только различия, но и сходства (так как здесь используются извинения или благодарности).

В дальнейшем проанализируем приветствия и увидим, что при немецкой последовательности отсутствует взаимность Sich-nach-dem Befinden-Erkundigens, а в английском языке это показывается

сильнее: How're you doing okay → yeah I'm okay what about you.

Эти примеры показывают, что реализации могут отличаться также в отношении некоторых других действий. Прямые приветствия, как социально важные и многочисленные коммуникативные события, являются более важным предметом межкультурно-передаваемого обучения иностранным языкам. Приветствия посвящаются также в межкультурно-передаваемых материалах обучения. Здесь, прежде всего, надо привести в пример рукопожатия с другими формами приветствия, как, например определенная форма наклона вперед в Японии. При, так называемом, рукопожатии, однако, речь идет о явлении, которое совершенно не является единообразным. Сравнение между немецко- и англоязычными контекстами может здесь способствовать тому, что рукопожатия в англо- и немецкоязычных контекстах проходят по другим конвенциям: рукопожатия в немецких контекстах, например, чаще применяются как в английских контекстах, где приветствия, прежде всего, используется обычно среди друзей и, соответственно, при поздравлениях. Тематизация соответствующих различий в немецко-английском сравнении является здесь совершенно понятной, чтобы дифференцированно показать уместность этих практик в различных ситуативных контекстах.

Не только при приветствиях, но и при прощаниях, и при завершениях бесед, можно заметить различия в немецко-английском сравнении. Особенно это заметно в исследованиях Хэльги Коттофф (Kotthoff, 1989) в немецко-американских диалогах, которые она записывала в студенческой среде. Это исследование показало, что завершение американских разговоров длится в среднем дольше, чем завершение немецких разговоров. Они содержат чаще явные признания ("it was nice meeting you / it was my pleasure / you've been so helpful and I appreciate your support") и более подробные благодарности.

Также учитывая дискуссионный стиль, определяются различия в немецко-английском сравнении. Немцы имеют больше смысловых аспектов в центре внимания, англичане же имеют больше дружественных форм. У немцев акцент делается на информацию и истинное значение, у англичан, напротив, на рабочие отношения. При этом также оценивается высокая степень

вовлеченности, при том, что вовлеченность проявляется, например, также в обсуждениях спорных точек зрения и в содержательных спорах. В отношении, стратегий разговоров и стратегий обсуждений, Коттхоф пришла к выводу, что для немецкого стиля характерно более сильное обозначение расхождений при разногласиях. Межличностные отношения немцев характеризуются в качестве менее радостных согласий, поскольку сходства в разговоре выделяются меньше и противоречия более прямо выражаются. В качестве оппозиционного формата они изображают то, что часть высказываний партнера разговора буквально продолжаются и повторяются, что в результате показывает, что противоречия выражаются очень прямо (Коттхоф, 1991). Также в остальном немцы используют больше «усиливающих наречий»: «überhaupt», «durchaus», «wirklich», англичане, напротив, используют нечеткие указатели: «as far as I know», «and so on» или ослабленные лексемы: «actually» и «probably» (Коттхоф 1991). Существует также типизация, что «немцы аргументируют агрессивно», которая показывает, что эта языковая область особенно актуальна в отношении иностранного восприятия и построения стереотипов.

Также интересным является сравнение научных текстов. Клайн (Clyne, 1991) установил, что англоязычные тексты, в общем, построены линейно, то есть, последовательность предложений и зависимость от макропропозиций определяют структурную последовательность текста сильнее. В сравнении немецкие тексты показывают больше отклонений и отступлений. Дальнейшие различия проявляются в том, что в немецких текстах представляется меньше определений, и данные и доказательства в меньшей степени интегрируются в тексте.

К языковыми сферам, в которых проявляются культурные различия и различные коммуникативные предпочтения, относятся: дискурсивный стиль (построение аргументаций, разногласия, непосредственность против косвенности, изложение темы и т.д.); реализация типов обсуждения (В устной форме: обучающий разговор / классы для разговора и т.д. и в письменной форме: биография, научный текст и т.д.); реализация отдельных фаз разговора (открытие разговора и приветствие; завершение разговора и прощание); реализация отдельных языковых действий

(просьба, приглашение, благодарность, извинение, предложение и т.д.)

Специально для области исследования «немецкий после английского» и постулата оказывается, что, можно делать предметом обсуждения не только межкультурные контексты изучаемого языка, но и производить отношение к другим иностранноязычным / англоязычным контекстам, это также это может хорошо быть связано с разработками в области дидактики. Эти подходы в принципе можно легко расширить, уточнить, учитывая немецкие и англоязычные коммуникации.

Касательно требования, что сравнение исходной культуры и отражение собственной культуры должны быть компонентом обучения, на последнее следовало бы усиленно обратить внимание. Особенно с учетом того, что не все области являются доступными для повседневных знаний, не всегда может хватить хорошо известного вопроса «Что происходит в вашей стране?» в практике обучения, таким образом, этот вопрос является не адекватным для учащихся, если в нем затронуты тонкие коммуникационные области.

Огромное, но тем не менее, недостаточное количество исследований вытекает из того обстоятельства, что исследования создают доминирование отдельных государств в научной области исследования и имеют в наличии определенные культурные контрасты. В общем, были бы необходимы более широкие знания культурных контрастов в отдельных коммуникационных и языковых областях, в которых показываются культурные различия в коммуникативно-прагматической области, потому что проведение соответствующего анализа является предпосылкой для дальнейшего развития учебных и практических материалов, при которых немецкая изучаемая культура и английская культура контрастируются, а также учитываются различные исходные культуры.

Кроме того, возникает вопрос о том, как приобретается представление учащихся об изучаемой культуре. Здесь также надо было бы дифференцировать, какие культурные круги изучаемого языка доминируют в представлении. Потому что в отношении тематизации культурных различий в обучении иностранному языку каждый раз обдумывается, какая англоязычная культура

должна использоваться в качестве эталона, соответственно, в какой степени рационально обращаться к сравнению различных англоязычных культур. Здесь должны дифференцироваться, прежде всего, Великобритания (британский, шотландский, валлийский, ирландский), США, Канада и Австралия, при том, что у США и Великобритании, британский язык для преподавания должен стоять на переднем плане. Для немецкого языка была бы сильная дифференциация среди Германии, Австрии и Швейцарии.

В дальнейшем можно исследовать более подробно, какую роль играет родной язык, а соответственно родная культура для восприятия отношения культур 2 и 3 (Нойнер, 1999). Кроме того, предполагается, что с европейской точки зрения ожидается немецко-английский контраст, а с неевропейской точки зрения, напротив, скорее ожидаются сходства и возможности передачи существенного. Это предположение, что близость, а соответственно и расстояние играют важную роль в объединении изучаемых языковых культур, должно быть проверено с точки зрения их области действия.

### **Выводы**

В заключении можно подчеркнуть, что основные вопросы межкультурной дидактики должны исследоваться более подробно не только в обучении третьему языку. Несмотря на это, можно сказать, что в отношении содействия межкультурных компетенций в обучении третьему языку является рациональной тематизация культурных контрастов и сходств по отношению к другим культурам иностранного языка с различных точек зрения.

Также можно констатировать, что включение и тематизация нескольких культурных кругов и коммуникативно-прагматических различий способствуют расширению коммуникативных компетенций во многих точках зрения. Отсюда кажется целесообразным еще заниматься открытыми вопросами о промежуточных мирах и представлении про культурные различия в коммуникативных практиках и уже продолжить представленные заключения о немецко-английских контрастах коммуникативно ориентированных культурных сравнений и все это дидактизировать для обучения третьему языку.

### Литература

1. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: Высш. шк., 2005.
2. Neuner Gerhard (Hg.). Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München, Iudicium. – Pp. 193-203.
3. Christ Herbert. Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur // *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* / L.Bredella, W. (Hg.) Delanoy. – Tübingen, Narr. – 1999. – Pp. 290-311.
4. Krumm, Hans J. Zur Einführung – Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache // *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. – №14. – 1988. – Pp. 121-126.
5. Kotthoff, Helga. Lernersprachliche und interkulturelle Ursachen für kommunikative Irritationen. Zugeständnisse und Dissens in deutschen, angloamerikanischen und in nativ-nichtnativen Gesprächen // *Linguistische Berichte*. – 1991. – №135. – Pp. 375-397.
6. Coulmas, Florian. 'Poison To Your Soul'. Thanks and Apologies Contrastively Viewed // *Conversational Routine. Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech* / F. (Hg.) Coulmas. – The Hague, Mouton. – 1981. – Pp. 69-91.
7. Clyne, Michael. Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte // *Info DaF*. – № 4. – 1991. – Pp. 376-383.

### References

- Christ, Herbert. (1999). Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur. In L. Bredella, W.(Hg.) Delanoy, *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, (pp. 290-311). Tübingen, Narr.
- Clyne, Michael. (1991). Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte. *Info DaF*, 4, 376-383.
- Coulmas, Florian. (1981). 'Poison to Your Soul'. Thanks and Apologies Contrastively Viewed. In Coulmas, Florian (Hg.), *Conversational Routine. Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*, (pp. 69-91). The Hague, Mouton.
- Kotthoff, Helga. (1991). Lernersprachliche und interkulturelle Ursachen für kommunikative Irritationen. Zugeständnisse und

- Dissens in deutschen, angloamerikanischen und in nativ-nichtnativen Gesprächen. *Linguistische Berichte*, 135, 375-397.
- Krumm, Hans J. (1988). Zur Einführung – Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 14, 121-126.
- Neuner, Gerhard (Hg.). (1999). *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München, Iudicium.
- Sadokhin, A.P. (2005). *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii [Introduction onto the theory of intercultural communication]*. Moscow: Vysshaya shkola.