

SciPress.ru

 Научно-издательский центр
ОТКРЫТОЕ ЗНАНИЕ
РИНЦ УДК ББК ГОСТ ISBN ISSN DOI SCOPUS COPYRIGHT

**Международный
научно-практический журнал
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Серия

**«Методика преподавания
языка и литературы»**

№3 (6) 2020



**Нижний
Новгород**

<https://scipress.ru/fam/>

УДК 371
ББК 74.268.0

М 545

Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2020. № 03 (06). 33 с.



Серия журнала посвящена теоретическим и практическим вопросам методики преподавания языка и литературы и представляет собой материалы по проблемам прикладного языкознания и организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

В журнале дается интерпретация фундаментальных методических категорий в свете современных тенденций преподавания, прослеживается история развития методов обучения.

Данная серия может представлять интерес для учителей школ, преподавателей вузов, методистов и всех тех, кто интересуется проблемами методики преподавания иностранных и русского языков и литературы.

Все статьи, включенные в сборник, прошли рецензирование и представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – РИНЦ по договору № 358-05/2015.

Электронная версия номера находится в свободном доступе на сайте журнала <http://scipress.ru/philology/>

Данный сборник распространяется по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)



УДК 371
ББК 74.268.0

© Научно-издательский центр
«Открытое знание», 2020

© Коллектив авторов, 2020

Главный редактор:

Плесканюк Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н.Новгород, РФ

Редакционный совет:

Александрова Ирина Викторовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Акимова Эльвира Николаевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, РФ

Грачёв Михаил Александрович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской филологии и общего языкознания, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, заведующий Лабораторией социопсихолингвистических исследований, член Гильдии лингвистов-экспертов по информационным и документационным спорам, г. Н. Новгород, РФ

Костецкий Виктор Валентинович – доктор философских наук, профессор кафедры общественных и гуманитарных наук, Санкт-Петербургская государственная консерватория им Н.А. Римского-Корсакова, г. Санкт-Петербург, РФ

Кудряшов Игорь Васильевич – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, РФ

Мирзоева Лейла Юрьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры языкового образования, университет им. Сулеймана Демиреля, г. Алматы, Республика Казахстан

Нагорный Игорь Анатольевич – доктор филологических наук, профессор, Институт иностранных языков Цзилиньского университета, г. Чанчунь, Китай

Николаенко Сергей Владимирович – доктор педагогических наук, доцент, декан филологического факультета, Витебский государственный университет имени П.М.Машерова, г. Витебс, Республика Беларусь

Пацюкова Ольга Алексеевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и культуры речи, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н.Новгород, РФ

Радбиль Тимур Беньюминович – доктор филологических наук, заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, профессор кафедры прикладной лингвистики и межкультурной коммуникации НИУ ВШЭ, г. Н.Новгород, РФ

Сметанина Ольга Михайловна – доктор культурологии, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и профессионального лингвообразования Нижегородского института управления, филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Н.Новгород, РФ

Редакционная коллегия:

Андреева Людмила Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, Гуманитарный институт североведения, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, РФ

Аймагамбетова Малика Муратовна – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранной филологии и переводческого дела, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан

Безруков Андрей Николаевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Башкирский государственный университет, Бирский филиал, г. Бирск Республика Башкортостан, РФ

Белова Екатерина Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ

Воронцова Татьяна Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой восточных и европейских языков, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород, РФ

Воропаев Николай Николаевич – кандидат филологических наук, научный сотрудник, отдел языков Восточной и Юго-Восточной Азии, Институт языкознания РАН, г. Москва, РФ

Дехтярева Елена Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры украинской филологии факультета славянской филологии и журналистики Таврическая академия, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Жампейсова Жанар Муратбековна – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики, регионоведения и переводческого дела, Казахская головная архитектурно-строительная академия, г. Алматы, Казахстан

Коптелова Ирина Евгеньевна – кандидат философских наук, заведующий кафедрой английского языка факультета международных отношений и международного права, Дипломатическая академия МИД России, г. Москва, РФ

Маркова Татьяна Дамировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры стилистики русского языка и культуры речи, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород, РФ

Новоградская-Морская Нинель Антоновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики, г. Донецк, ДНР

Овчинникова Ольга Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Брянский филиал РАНХиГС, г. Брянск, РФ

Пепеляева Софья Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры культурологии ФАиД, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г. Н. Новгород, РФ

Петрова Инна Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой по учебно-методической работе, Московский городской педагогический университет, Институт иностранных языков, г. Москва, РФ

Резунова Мария Владимировна – доцент, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, Брянский филиал РАНХиГС, г. Брянск, РФ

Сегал Наталья Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского, славянского и общего языкознания, Крымский Федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Сергиенко Елена Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных и европейских языков, директор ресурсного центра итальянского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород, РФ

Солодовникова Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков факультета международных отношений, Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь

Твердохлеб Ольга Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и методики преподавания русского языка, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, РФ

Трофимова Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Донецкий национальный университет, г. Донецк, ДНР

Чиронов Сергей Владимирович – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой японского, корейского, индонезийского и монгольского языков, Московский государственный институт международных отношений МИД России, г. Москва, РФ

Шашкова Валентина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орел, РФ

Щербина Сергей Юрьевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Педагогический институт Тихоокеанского Государственного университета, г. Хабаровск, РФ

***Материалы печатаются с оригиналов, поданных в оргкомитет,
ответственность за достоверность информации несут авторы статей***

ОГЛАВЛЕНИЕ

Варнаева М.Л. О понятиях «беглость» и «правильность» в обучении иностранным языкам.....	6
Исупова М.М. Когнитивное моделирование ситуаций общения на уроках иностранного языка в неязыковом вузе.....	11
Логинова Д.. К вопросу о составлении ESP пособия для студентов неязыковых факультетов	22
Якутина М.В. Перспективы интеграции англоязычной литературы в обучение английскому языку как иностранному.....	26

УДК 372.881.1

О понятиях «беглость» и «правильность» в обучении иностранным языкам

Варнаева Мария Львовна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный университет, РФ, г. Санкт-Петербург
maria.varnaeva@gmail.com

The concepts of «fluency» and «accuracy» in teaching foreign languages

Varnaeva Maria Lvovna

assistant professor, Saint Petersburg State University, Russia, Saint Petersburg

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям коммуникативного подхода к изучению иностранного языка. Основное внимание в работе уделяется вопросу правильности и беглости речи. При определении необходимости выбора в пользу правильности или беглости речи, автор обозначает их непосредственную взаимосвязь для осуществления успешной коммуникации.

Ключевые слова: коммуникативный подход, обучение иностранному языку, аспект, методика преподавания, беглость речи, грамотность речи.

Abstract. The two particular issues of the communicative approach to learning and teaching a foreign language are scrutinized. Much attention is given to the issue of Accuracy and Fluency of speech. When deciding in favor of either Accuracy or Fluency of speech, the author denotes their close interconnection and interdependence to make the communication successful

Keywords: communicative approach, foreign language teaching, aspect, teaching methods, fluency, accuracy.

Изучение языков всегда занимало важное место как в начальном, так и высшем образовании и это остается неизменным. Однако, с течением времени менялся подход к преподаванию и изучению языков. В настоящее время в преподавании иностранных языков в Российской Федерации, как и во всем мире утвердился коммуникативный подход к обучению иностранным языкам: практически все учебные пособия и материалы, используемые в средней и высшей школе, да и на многочисленных курсах иностранных языков имеют коммуникативную направленность, то есть мы – учителя и преподаватели – учим (или должны учить?) своих студентов не просто языку, а устному и письменному общению на иностранном языке. Одним из основополагающих противоречий в коммуникативной методике, дискуссии о котором не прекращаются, является противопоставление понятий «fluency» – «беглость» и «accuracy» – «точность, правильность, грамотность». [10; 8, с.166-174]

Теоретически преподаватель хорошо осознает, что учащиеся понимают говорящего несмотря на ошибки, да и коммуникативная методика требует при

отработке беглости не останавливать и не исправлять говорящего, но зачастую это бывает затруднительно, так как преподаватель психологически все равно нацелен на грамотность высказывания [11, р. 56-57]. Думается, что здесь следует обратиться к истокам дискуссии о беглости и правильности и вспомнить подробное толкование этих понятий родоначальниками коммуникативного подхода, где под беглостью понимается не скорость речи, а умение адекватно выразить свою мысль, пусть и не всегда грамотно. [11, р. 51-57], то есть критерием успешности становится состоявшаяся коммуникация.

Однако здесь возникает другая дилемма: во всех ли случаях реального общения – не в классе – беглое, но неточное с точки зрения грамотности высказывание будет свидетельствовать об успешности общения? При неформальном общении с носителями английского языка нередко приходится слышать, что русский язык звучит грубо, а сами русские кажутся невоспитанными и прямолинейными [13]. О русском языке понятно: звуки «р», «ж», артикуляция «т» и «д» и интонационный рисунок высказывания сильно отличаются от звучания английской речи, но сами люди? Примером «грубости» русских могут служить образцы в высшей степени вежливых фраз, переведенных русскоязычным участником диалога на английский язык. Русская наивежливейшая формула будет выглядеть так: «Не могли бы вы мне помочь», «Ты не мог бы сделать мне чашку кофе, пожалуйста»; английское смысловое соответствие – «Could you make me a cup of coffe, please?», буквальный перевод которого на русский язык был бы «ты мог бы мне сделать...» и по-русски это уже будет не вежливая просьба, а упрек. Те русские, кто, владея английским, строят свои фразы на основе перевода с русского делают именно эту ошибку – «Couldn't you make me...», что будет воспринято англоговорящим примерно, как «Что, не мог мне даже чашку кофе сделать?» – упрек, причем в грубой форме. А между тем, русский человек хотел быть очень вежливым: в русском языке наиболее вежливые просьбы и вопросы включают «не»: «Не подскажете ли», «Не знаете ли?» [9; 6, с. 137-152; 2]. Переведенные на английский, такие высказывания звучат крайне грубо, приобретая иногда оскорбительный смысл: “Don't you know where the underground is near here”, да еще и с русской интонацией, будет воспринято примерно, как «Что ж ты не знаешь, где здесь метро!». Такие ошибки представляют собой нормальное явление интерференции – влияния родного языка на иностранный в речи, но они не только не способствуют успешной коммуникации, а наоборот, затрудняют ее и создают у иностранцев негативный образ русского.

Стоит отметить, что любой язык является отражением культуры и характера народа. Еще В. Гумбольдт указывал на неразрывность языка и мышления, на то, что грамматические формы, присущие конкретному языку, отражают менталитет носителей этого языка. [3, с. 344–345].

Широкую известность получили его утверждения о том, что «разные языки по своей сути, по своему влиянию на разные чувства являются в действительности различными мировидениями» и что «своеобразие языка влияет на сущность нации, поэтому тщательное изучение языка должно включать все, что история и философия связывают с внутренним миром человека» [5, с. 370, 377]. Он говорит о внутренней форме языка, которая является сугубо индивидуальным и неповторимым образованием, духовной настроенностью говорящих на одном и том же языке, индивидуальным порывом, посредством которого тот или иной народ воплощает в языке свои мысли и чувства [4, с. 100-107]. Чтобы научиться говорить на иностранном, в данном случае английском, языке, необходима определенная система или методика обучения, которая бы позволила максимально полно решить поставленные задачи, а именно: приобрести навыки чтения понимания речи на слух, говорения и письма на изучаемом языке – Reading, Listening, Speaking and Writing skills [7]. Таким образом, под методикой понимается комплекс заданий и упражнений, который помогает на практике отработать все вышеуказанные навыки. Учитывая, что способности к языку у всех разные, и задачи на разных уровнях разные, преподавателю постоянно приходится применять разные подходы к изучению и обучению.

При коммуникативном подходе к изучению языка наиболее важным является вопрос – состоялась ли коммуникация. Текст должен быть понятным, его цель – извлечение информации. «Все занятия, которые разрабатываются согласно принципам этой современной методики обучения английскому языку, по возможности проводятся на иностранном языке, либо с минимальным включением родной речи. Причем учитель только направляет студентов, задает им вопросы и создает коммуникативную ситуацию, в то время как 70% времени от всего занятия говорят ученики» [7]. Исходя из этого, становится очевидным, что основополагающим моментом является Fluency – беглость речи, правильность речи – Accuracy – уходит на второй план. Гораздо меньше времени уделяется грамматике, не говоря уже о непосредственно отработке отдельных навыков и тем более грамматических конструкций. Это зачастую приводит к недопониманию между двумя коммуникантами, одним из которых является носитель языка, а другим – изучающий, т.е. происходит разрыв коммуникации. Возникает вопрос – «Что важнее, Fluency или

Accuracy»? Получается, если важно, чтобы коммуникация состоялась, то беглость – Fluency, не должна приводить к разрыву коммуникации, а значит необходимо соблюдать какие-то грамматические нормы, т.е. речь должна быть относительно грамотной – Accurate.

Однако, несмотря на то, что в коммуникации всегда как минимум две стороны (пишущий/говорящий и читающий/слушающий), следует различать письменную речь и устную, когда у собеседника есть возможность переспросить с целью уточнения информации.

В письменной же речи, важно учитывать, что для верного понимания необходимо ее правильное изложение. Поэтому, отрабатывая навыки чтения (Reading Skills) и написания (Writing Skills) текстов, важно не только понимать или знать отдельные грамматические конструкции, но и уметь их использовать для передачи нужной информации. Очень важно, когда ты пишешь, чтобы адресат уловил именно то, что автор хотел выразить, а автор выразил именно то, что хотел. И здесь, когда нет возможности переспросить или уточнить информацию, на первый план выходит правильность использования языковых единиц – Accuracy. В противном случае это приведет к разрыву коммуникации.

Тем не менее, вышеизложенное не говорит о том, что и в устной речи нет ситуаций, когда грамотность или правильность – Accuracy – играет важную роль и вытесняет беглость речи – Fluency. Даже говоря бегло, иногда нельзя делать фонетические и интонационные ошибки. Существуют коммуникативные ситуации, в которых есть устойчивые языковые формулы, направленные на правильное их употребление, с точки зрения грамматики и фонетики. Важен интонационный рисунок высказывания. Тем не менее, коммуникативная методика не ставит своей задачей отрабатывать аспект грамматики – Accuracy. Объяснить это можно тем, что в реальной жизни мы часто сталкиваемся с ситуацией, когда чувствуем себя комфортней в компании людей, которые, хоть и плохо, но говорят на родном тебе, понятном, языке, нежели в компании тех, кто будет говорить бегло, грамотно, соблюдая все правила языка, но который будет чужим и непонятным. Получается, с практической точки зрения в реальной разговорной (устной) речи беглость – Fluency, возможно, играет более важную роль, но мы, как преподаватели, не должны мириться и принимать эти ошибки в речи, наша задача – постараться сделать так, чтобы наши студенты могли говорить не только бегло (Fluently), но и правильно (Accurately).

Итак, что же такое беглость в речи и как развить в ней грамотность? Под беглостью понимается коммуникативное качество речи, которое демонстрирует

умение и способность к беглым спонтанным высказываниям в соответствии с принципами устной речи, владение различными языковыми средствами [1, с. 27]. Это умение легко и хорошо выражать свои мысли как письменно, так и устно, без необходимости подолгу выстраивать мысль [12]. Достичь этого возможно, необходимо уже на начальном этапе отработать до автоматизма определенные разговорные формулы – языковые средства, позволяющие выразить приветствие, прощание, просьбу, переговоры и т.п. Знание и умение правильно употреблять эти разговорные формулы, соблюдая правильный интонационный рисунок, позволяют соблюдать Ассигасу при Fluency, т.е. при беглости не страдает грамотность.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — Москва, 2009. 448с.
2. Бурикова С.А., Смирнова И.В. Межкультурный подход в обучении иностранным языкам как рефлексия межкультурных различий. // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017, выпуск 11. / Эл. ресурс. / Режим доступа: <https://doi.org/10.24158/spp.2017.11>. – (Дата обращения: 10.09.20)
3. Гумбольдт В. О возникновении грамматических форм и их влиянии на развитие идей. // Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. С. 327-350. 397 с.
4. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества// Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. С. 37-301. 397 с.
5. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 450 с.
6. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации. М., 2009. 317 с.
7. Лим Инглиш. Методики обучения иностранным языкам. /Эл. ресурс/. Режим доступа: <https://lim-english.com/posts/metodiki-obycheniya-angliiskomy-yazyky/> – (Дата обращения: 12.09.2020).
8. Поляков О.Г., Тормышова Т.Ю. Беглость говорения на иностранном языке как лингвометодическая проблема. // Язык и культура, 2014, выпуск 4(28). С.166-174. /Эл. ресурс/. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/viewer_images/15702478/f/1.png. – (Дата обращения: 10.11.20).
9. Речевой этикет. // Эл. ресурс/. Режим доступа: <https://etiket.ru/rechevoj-etiket/prosba-v-rechevom-etikete.html>. – (Дата обращения: 10.11.20).
10. Степанова Е. Глоссарий терминов по методике преподавания английского языка. // Эл. ресурс. – Режим доступа: <http://filolingvia.com/publ/80-1-0-1505>. – (Дата обращения: 08.11.20).
11. Brumfit C. Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy. Cambridge University Press, 1992. 166 p.
12. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus © Cambridge University Press. Год издания Кол-во стр. С. 000. //Эл. ресурс. – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/ru>, – (Дата обращения: 10.11.20)
13. Spoken English //Эл. ресурс/. Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/id/5beac6b6684fe000b389d9d3/pochemu-anglogovoriascim-russkie-kajutsia-grubymi-liudmi-5ecd382a06be4a5dc02717ab>. – (Дата обращения: 02.11.20).

УДК 372.8:167.7

Когнитивное моделирование ситуаций общения на уроках иностранного языка в неязыковом вузе

Исупова Марина Михайловна

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка факультета МО и МП
Дипломатическая академия МИД РФ, РФ, г. Москва
DAConfa@mail.ru

Cognitive modeling of communication situations at foreign language lessons in non-linguistic university

Isupova Marina Mihaylovna

PhD in Philology, associate professor at the English Department
Faculty of International Relations and International Law
Diplomatic academy of Russia's Foreign Ministry, Russia, Moscow

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения иностранному языку в неязыковом вузе с точки зрения когнитологии, когнитивного моделирования ситуаций общения, интегральной совокупности языкового и когнитивного знания, а также знаний о речевых ситуациях и их компонентах, активизирующих те или иные когнитивные структуры в памяти обучаемых. Автор сравнивает речевые ситуации, обуславливающие необходимость написания англоязычного и русского коммерческого письма-отказа с точки зрения участников коммуникативной ситуации, его компонентов; делает анализ лексико-грамматического и структурного оформления писем и приходит к выводу о наличии влияния делового английского письма на современную русскоязычную деловую переписку.

Ключевые слова: когнитивная модель, когнитивные структуры, межкультурная коммуникация, языковая компетенция, коммуникативная компетенция, речевая ситуация.

Abstract. The article examines the problems of teaching a foreign language in a non-linguistic higher educational institution from the point of view of cognitive science, cognitive modeling of communication situations, the integration of linguistic and cognitive knowledge, as well as knowledge about situations of communication and their components that activate certain cognitive structures in the memory of students. The author compares speech situations that make it necessary to write English and Russian commercial refusal letters from the point of view of participants in a communicative situation and its components. The author analyses vocabulary, grammar and layout of the letters and comes to the conclusion that business English letter writing has an influence on modern Russian-language business correspondence.

Keywords: cognitive model, cognitive structures, cross-cultural communication, linguistic competence, communicative competence, communication situation.

Предметом настоящего **исследования** являются когнитивные структуры, представленные коммерческими письмами-отказами, способы и специфика их языковой репрезентации в англоязычном и русском социокультурных этносах.

Цель исследования заключается в выявлении состава когнитивных структур писем-отказов и установления влияния (или отсутствия такого влияния) когнитивных структур коммерческих писем одного социокультурного этноса на когнитивные структуры другого.

Метод исследования – моделирование как метод познания и структурной характеристики объекта; стилистический анализ текста.

Материалом исследования послужили оригинальные письма ряда российских и зарубежных коммерческих компаний.

В связи с быстрым ростом международных связей и необходимостью ответа на социальный заказ общества, одним из самых значимых компонентов содержания обучения специалистов в вузах является иноязычное профессиональное общение. Вузовский курс иностранного языка в неязыковом вузе призван носить коммуникативный характер, и его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля [3, с. 3].

Выявить и уточнить познавательные потребности помогают исследования речекоммуникативного поведения иноязычных партнеров с точки зрения его лингвистических, социолингвистических и культурологических особенностей. Кроме того, моделирование речекоммуникативного сотрудничества в профессионально значимых ситуациях формирует у обучаемых наряду с языковой также и коммуникативную компетенцию [6, с. 118-119].

Если ранее исследование проблем профессиональной компетенции касалось преимущественно ее лексико-стилистического аспекта и не затрагивало когнитивный аспект организации профессиональной коммуникации, то в настоящее время появляется все большее количество работ, посвященных когнитивным процессам в иноязычной коммуникации и системе иноязычного образования. Ведь именно когнитивные модели (фреймы, концепты, скрипты, сценарии и т.п.) позволяют сконструировать ситуации профессионального общения, выявить общее и частное в них, проанализировать представления инофонных коммуникантов о мире с целью прогнозирования их реакции и поведения, предвидения развития событий и выбора коммуникативных стратегий [6, с. 182].

Межкультурное профессиональное коммуникативное взаимодействие будет успешным, если в процессе этого взаимодействия будет достигнуто взаимопонимание и установлено профессиональное сотрудничество иноязычных партнеров, что предполагает адекватное коммуникативное поведение, адекватное восприятие

социокультурного многообразия партнеров по коммуникации при достаточно высоком уровне владения иностранным языком.

Поэтому необходимо научить будущих специалистов коммуникативно-ориентированному владению иностранным языком в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения. Следовательно, основой обучения специалистов профессиональному сотрудничеству на иностранном языке должна стать концепция, включающая совокупность языкового и когнитивного знания [2, с. 16]. В соответствии с этим тексты сферы профессионального общения рассматриваются как коммуникативные единицы двух уровней: когнитивного, как отражение интенционального и содержательного наполнения коммуникативного акта, т.е. как иерархия коммуникативно-познавательных программ, и лингвистического, как языковые и речевые формы воплощения последних.

Эффективность профессионального взаимодействия во многом зависит от компетентности в общении как составляющей профессиональной компетенции. Поэтому для тех, кто вступает в профессиональную коммуникацию с представителями иноязычного социума, наряду с лингвистическими знаниями необходимы знания поведенческих, социологических и культурологических дисциплин, способствующих осознанию и реализации обоюдных интенций коммуникантов при обмене информацией, установлением, поддержанием и развитием социальных связей партнерства, основанных на взаимопонимании и диалоге. Это обуславливает необходимость включения в курс обучения профессиональному иностранному языку текстов не только узкоспециального характера, но и текстов, в которых отражена социокультурная специфика иносоциума, что создает в сознании обучаемых новые связи и комбинаторику уже имеющихся общечеловеческих элементов профессионального знания и культуры, то есть создает новое знание, необходимое для успешной профессиональной коммуникации с представителями профессионального иносоциума [1, с. 32].

Иноязычный текст как носитель информации и единица профессиональной коммуникации предполагает специфический метод его познания – его адекватное понимание, которое может быть достигнуто лишь в том случае, если интерпретатор овладеет не только языковыми, но и социо-психологическими, культурологическими, поведенческими знаниями об иносоциуме.

Коммуникативный контекст присутствует в сознании коммуникантов как элемент картины мира социума. Знание о мире фиксируется и передается в текстах, содержательная информация которых структурируется не произвольно, а на

основе определенных фреймов, т.е. текст объективирует фрейм, когнитивный коррелят объективной типовой ситуации. Осваивая инокультурные концепты, обучаемые не только сохраняют, но и образуют свой социокультурный опыт, при этом ни в коей мере не отказываясь от своей культуры, а обогащая ее.

В психолингвистике в качестве опорного выступает положение о том, что знание не передается, а только возбуждается, т.е. передаваемая в тексте информация «вызывает из сознания» фоновые знания, которые хранятся там в виде фреймов, и воспринимаемый знак вызывает лишь возникновение образа уже имеющегося в сознании реципиента [4, с. 34].

Поэтому об успешности коммуникации можно говорить лишь тогда, когда коммуниканты работают на основе сходных образов. Это сходство основывается на общности знаний, передающих и определяющих восприятие. Целенаправленный подбор текстов, отражающих социокультурную и коммуникативную поведенческую специфику профессионального иносоциума, способствуют формированию в сознании обучаемых сети образов, понятий, относящихся к фоновым знаниям, которые в последующей межкультурной коммуникации будут «возбуждаться» у русскоязычного коммуниканта через тексты, продуцируемые представителем иносоциума.

Следовательно, обучение межкультурному профессиональному общению будущих специалистов призвано заложить основу языковой личности, способной к профессиональному общению с помощью введенной в когнитивную систему обучаемого построенных в процессе обучения структур знаний, которые соотносились бы со знаниями о мире представителей иносоциума.

Одной из задач курса иностранного языка в вузе, призванного готовить специалистов, владеющих как устной, так и письменной культурой делового общения, является обучение студентов написанию деловых писем на английском языке. Как показывает практика, обучение «неносителей» языка лексико-грамматическому и стилистическому аспектам в написании деловых писем без обращения к картине мировидения, концептуальной системе, ценностным ориентирам носителей языка оказывается явно недостаточным для того, чтобы с помощью письма не только передать какую-либо информацию, но также произвести впечатление на адресата, воздействовать на его мысли и поступки [5, с. 183].

В связи с этим одной из самых важных проблем и задач для теории и практики обучения иностранному языку становится определение таких когнитивных структур,

которые отражают фоновые знания иноязычного социума. То есть суть обучения деловому общению состоит в формировании у обучаемого когнитивной системы знаний, представляющей собой набор определенных когнитивных структур, соотносящихся со знанием о мире делового иноязычного социума и репрезентирующихся в лексико-грамматических и стилистических единицах языка [7]. Таким образом, происходит сближение межкультурной дистанции участников коммуникации. С расширением сфер диалога культур происходит постепенное закономерное интегрирование когнитивных структур в процессе обмена информацией.

Следовательно, обучение должно быть основано на целостной концепции, включающей интегральную совокупность языкового и когнитивного знания, а также знаний о речевых ситуациях и их компонентах, которые активизируют те или иные когнитивные структуры в памяти обучаемого [8].

Например, в речевой ситуации, обуславливающей необходимость **письма-отказа**, участвуют следующие компоненты: адресант, адресат и объем информации, которой владеет адресант/адресат и которую адресат/адресант отказывается принимать/передавать. Оформляется такая ситуация в особом виде делового документа – письме-отказе. Под объемом информации понимается любая коммерческая информация относительно товара и его реализации/приобретения.

Так, в ответ на коммерческое предложение фирмы “FARO”, специализирующейся на производстве детских игрушек, фирма «М-Дюна», занимающаяся продажей детских товаров на российском рынке, направляет следующее письмо:

Письмо 1 *Dear Ann,*

Thank you for the letter of 30 May.

I am sorry to tell you that as there is no market for articles of this type in the higher price ranges nowadays, our general director decided to postpone placing orders with FARO till new year.

Hope for future cooperation.

Best regards, ...

Фармацевтическая компания “ALSI-PHARMA”, производящая и распространяющая лекарственные препараты, в ответ на письмо-заказ польской фирмы “Medicine-XXI” направляет письмо следующего содержания:

Письмо 2 *Dear Sirs,*

We are very sorry indeed to have to inform you that as our factory is at present fully occupied with contract orders, we feel we must return your order with our apologies and thanks.

As soon as we are in a position to execute your order we will get in touch with you.

We look forward to doing business with you.

Yours faithfully,...

Фирма “Aluminium Alloy”, производящая алюминиевое оборудование и детали, в ответ на запрос фирмы «Металл-К» предлагает следующее письмо:

Письмо 3 *Dear Sirs,*

We thank you very much for your order of 1 December.

We are sorry to inform you that regarding item no.6 of your order we do not manufacture this in aluminium.

Do let us have other enquiries at any time, and we assure you that they will be given prompt attention.

We look forward to hearing from you again.

Yours faithfully ...

Речевая ситуация, обусловленная наличием официального *письма-отказа*, осложняется значимыми компонентами коммерческой деятельности: адресант – потенциальный покупатель (фирма «М-Дюна» в Письме 1); продавец (фирма “ALSI-PHARMA” в Письме 2); фирма “Aluminium Alloy” в письме 3); адресат – владелец товара (фирма “FARO” в Письме 1); потенциальный покупатель (фирма “Medicine-XXI” – в Письме 2, фирма «Металл-К» – в Письме 3) и объем информации, имеющей коммерческий характер, которую отказывается предлагать (в Письмах 2, 3) /принимать (в Письме 1) адресат/адресант.

В результате анализа текстового материала выявлены типичные, устойчивые отношения между компонентами, что позволяет представить структуру когнитивной схемы «Отказ»:

Ан —————> **Ои=о** —————> **Ат**

Рисунок 1. Схема коммуникативного процесса, репрезентированного в письме-отказе

где *Ан* – адресант, *Ат* – адресат, *Ои=о* – объем предлагаемой/получаемой информации, равный нулю.

Необходимо отметить, что, с одной стороны, объем предлагаемой/получаемой адресантом/адресатом информации равен нулю, так как отсутствует интерес в сотрудничестве в момент речевой ситуации, с другой стороны, адресант/адресат заинтересован в возможности будущего сотрудничества. Это проявляется в особых требованиях, предъявляемых письму-отказу: отказываясь от сотрудничества в данный момент, оно должно эксплицитно проявлять заинтересованность в будущем деловом сотрудничестве. Отказ должен быть изложен вежливо и однозначно, что отражается в высокой степени стандартизации языковых средств.

Стандартизованность текста находит выражение как в языковых средствах в письмах 1, 2 и 3, так и в их композиции:

1 абзац – повод написания;

2 абзац – сообщение о невозможности выполнить заявку или просьбу;

3 абзац – выражение надежды на будущее сотрудничество и заключительная вежливая фраза.

Такая композиция письма-отказа более частотна, что дает основание считать ее типичной.

Цель письма-отказа раскрывается во втором абзаце. Лексически она выражается в стандартной ключевой фразе *I/We am/are sorry to tell/inform you* (С сожалением сообщаю/сообщаем) и словах *to return* (возвращать), *to postpone* (откладывать), которые и выявляют специфику информации письма-отказа. Стандартной грамматической структурой, характерной для письма-отказа, является употребление придаточного предложения причины с союзом *as* (так как). Необходимо также отметить имплицитные способы передачи заинтересованности адресанта в дальнейшем сотрудничестве: *our factory is at present fully occupied* (наша фабрика полностью загружена *в настоящий момент*), т.е. в будущем адресант будет рад выполнить заказ адресата (Письмо 2). *Do let us have other enquiries* - эмфатическое *do* перед глаголом усиливает просьбу обращаться с запросами в дальнейшем (Письмо 3).

Что касается третьего абзаца, он наименее стандартен в отношении выбора лексических и грамматических средств, что объясняется **не** конкретной заинтересованностью в **будущем** сотрудничестве, надеждой на такое сотрудничество, но неуверенностью в нем.

Модификаций когнитивной структуры «Отказ» в анализируемом материале не обнаружено, что свидетельствует о ее стабильности.

Речевая ситуация, вызывающая необходимость **письма-отказа** одинакова для англоязычной и для русской коммерческой переписки. Текстовый анализ русских писем-отказов позволяет разделить письма по эксплицитно выраженному признаку *заинтересованности/незаинтересованности* адресанта в дальнейшем сотрудничестве с адресатом на два типа. Первый тип представлен следующими письмами:

Фирма «Биосинтез», производящая субстанции для производства фармацевтической продукции, направляет фармацевтической компании «Алси Фарма» письмо-отказ:

Письмо 4

На Ваш запрос сообщаем, что возможности поставить субстанцию нистатина – нет.

Заместитель директора

Фирма «Сырдел» направляет фирме «Атлантик» письмо-отказ:

Письмо 5 *Уважаемые господа!*

К сожалению, мы вынуждены сообщить, что не можем выполнить Ваш заказ от 14.11.19, т.к. наша фирма переориентирована на другой вид деятельности.

С уважением

Фирма «Бридж-Стоун», занимающаяся торговлей стройматериалами, направляет фирме «Спецстрой-МВ» следующее письмо-отказ:

Письмо 6

В ответ на Ваше письмо от 20.05.19 г. с сожалением сообщаем, что запрашиваемый Вами товар на складе отсутствует и новых поступлений до конца года не ожидается.

С уважением.....

В момент речевой ситуации объем предлагаемой / получаемой адресантом/адресатом информации равен нулю и заинтересованность в дальнейшем сотрудничестве не выражена ни эксплицитно, ни имплицитно. Отказ изложен однозначно, что отражается как в стандартной композиции, так и в высокой степени стандартизации языковых средств.

Композиционно письма-отказы первого типа состоят из одного абзаца, передающего повод написания и сообщение о невозможности выполнить заказ или просьбу. Завершается абзац стандартной вежливой фразой.

Цель письма-отказа представлена в следующих ключевых словах и фразах: *нет* (Письмо 4), *к сожалению, вынуждены, не можем* (Письмо 5), *с сожалением, отсутствует, не ожидается* (Письмо 6), которые образуют информативность письма-отказа.

Стандартной грамматической конструкцией писем-отказов первого типа является безличное предложение: *возможности нет* (Письмо 4), *новых поступлений не ожидается* (Письмо 6) или страдательный залог сказуемого: *фирма переориентирована* (Письмо 5). Такие конструкции, с одной стороны, вносят официальность в тон повествования, а с другой стороны, подчеркивают вынужденность отрицательного ответа, что должно смягчить отказ.

Ко второму типу писем-отказов можно отнести следующие письма:

Фирма «РОССЕР», производящая строительные материалы, отказывает фирме «Спецстрой- МВ» в снижении цены следующим образом:

Письмо 7 *Уважаемый господин Манукян!*

В ответ на Ваше письмо от 23.01.19 сообщаем, что мы, к сожалению, не можем снизить цену на Ваш заказ на 10%. 6% - это максимальная скидка, которую мы могли бы Вам предложить на сегодняшний день.

Надеемся, что Вы согласитесь с нашим предложением. С нетерпением ждем Вашего ответа.

С уважением....

Авторемонтная фирма «Парадиз» направляет фирме-поставщику «Антонов и К» следующее письмо:

Письмо 8 *Уважаемые господа!*

Благодарим за Ваше предложение от 10.03.2019 на поставку окрасочно-сушильной камеры "GELIOS" и сообщаем, что мы не заинтересованы в закупке вышеуказанного товара в настоящий момент.

Мы были бы рады, если бы Вы и в дальнейшем знакомили нас с Вашими новинками.

С уважением

Производственная компания «Станкорос» направляет фирме «Дельта» следующее письмо:

Письмо 9 *Уважаемый господин Морозов!*

В ответ на Ваш запрос с сожалением сообщаем, что в настоящее время модель станка С117 снята с производства. Вместо нее мы выпускаем модель СА-227, которая значительно лучше старой модели по всем показателям.

Направляем Вам технические характеристики этой модели и каталог нашей продукции и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

С уважением

Композиционно эти письма состоят из двух абзацев. Первый абзац, аналогично структуре писем первого типа, содержит *повод* написания и сообщает о *невозможности выполнить* заказ или просьбу.

Но во втором абзаце адресант обязательно выражает заинтересованность в дальнейшем деловом сотрудничестве.

Цель письма-отказа второго типа, как и в письмах первого типа, раскрывается в следующих стандартных ключевых словах и фразах: *к сожалению, не можем* (Письмо 7), *не заинтересованы* (Письмо 8), *с сожалением сообщаем* (Письмо 9). Характерным для обоих типов является употребление глаголов с отрицательной частицей *не* и клишированной фразы *к сожалению/с сожалением*.

Отличие писем второго типа обнаруживается не только на композиционном уровне, но и на лексико-грамматическом, что определяется заинтересованностью адресанта в возможном сотрудничестве. Эксплицируется заинтересованность в дальнейшем сотрудничестве словом *надеяться*: *надеемся, что Вы согласитесь* (Письмо 7), *надеемся на дальнейшее сотрудничество* (Письмо 9).

Кроме того, письмо-отказ акцентирует невозможность сотрудничества с адресатом только в данный момент, но обязательно подчеркивает заинтересованность адресанта в будущем сотрудничестве: *могли бы предложить на сегодняшний день* (Письмо 7), *в настоящий момент не заинтересованы* (Письмо 8), *Вы и в дальнейшем знакомли нас* (Письмо 8) (т.е. в будущем возможность большей скидки или приобретения товара сохраняется).

В письмах второго типа необходимо отметить отсутствие безличных предложений и сокращение числа пассивных конструкций: в трех письмах встречается только одна пассивная конструкция – *модель снята с производства* (Письмо 9), что подчеркивает *вынужденность* отказа и вместе с тем говорит о стремлении адресанта к *смягчению* отказа. Отсутствие безличных предложений и минимальное количество пассивных конструкций, кроме того, приводят к снижению официальности (категоричности) тона повествования. Это достигается также употреблением глаголов в сослагательном наклонении: *могли бы предложить* (Письмо 7), *были бы рады* (Письмо 8), *если бы вы ... знакомли* (Письмо 8). Следует отметить, что для русского официально-делового стиля не характерно употребление сослагательного наклонения. Появление таких конструкций в русском письме

позволяет предположить влияние английского делового языка. Об этом влиянии говорит также типичная для английского делового письма концовка *С нетерпением ждем ответа* (Письмо 7) – *We are looking forward to your reply (hearing from you / your letter)*.

Анализ англоязычных и русских писем-отказов позволяет сделать **вывод** о том, что в русских коммерческих письмах данного вида встречаются письма двух типов:

- письмо-отказ первого типа передает цель письма в традиционном русском официально-деловом стиле с соблюдением традиционных норм письма: официальность, безэмоциональность, лаконичность;

- письмо-отказ второго типа передает цель письма менее официально (категорично), что указывает на влияние устойчивых структур английского делового письма данного вида, а именно:

1. слов и фраз, имплицитно передающих заинтересованность адресанта в дальнейшем сотрудничестве;
2. глаголов в сослагательном наклонении;
3. дополнительного абзаца, эксплицитно передающего заинтересованность адресанта в сотрудничестве;
4. этикетных форм вежливости.

Вместе с тем стремление к снижению официальности приводит к развитию собственных способов достижения этой цели в русских письмах-отказах, например, к сокращению числа пассивных конструкций и безличных предложений.

Произведенный анализ позволяет говорить о том, что в современной русской деловой речи прослеживается влияние делового английского языка. Так, это проявляется в дополнении когнитивной структуры русского письма-отказа, устойчивым информационным компонентом которой является *только* отказ от предоставления информации, когнитивной структурой, характерной для англоязычных писем-отказов, передающей *заинтересованность* адресанта в *дальнейшем сотрудничестве* с адресатом.

Список литературы

1. Богданова О.Е., Гураль С.К. Лингвистическое образование в условиях глобализации // Вестник Томского гос. университета. 2007, № 296. С.31-37
2. Вит Х., Лиск Б. Интернационализация учебного плана // Международное высшее образование. 2016, № 83. С.16-18.
3. Гальскова Н.Д., Демина М.Г., Манукян К.М. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития как науки // Иностранные языки в школе. 2012, № 5. С.2-11.

4. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М: Гнозис. 2003. 288 с.
5. Исупова М.М. Когнитивный подход к обучению деловой переписке // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах. Сб. материалов конференции. Рязань. 2019. С. 180-185.
6. Кашеева А.В. Современные подходы к моделированию процесса овладения иностранным языком // Вестник ТГУ. 2011, №103. С.117-122.
7. Лукина Ю.В. Сопоставление различных языковых средств в письмах от коллекторских агентств/банков на русском и английском языках // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. статей. ДА МИД РФ – Дашков и Ко. М. : 2017. С. 22-37.
8. Насырова Г.Н. Когнитивные и прагматические особенности деловых писем «рекламация» и «ответ на рекламацию» // Studia Linguistica. 1999. № VIII. С. 229-233.

УДК 37.022

К вопросу о составлении ESP пособия для студентов неязыковых факультетов

Логинова Дарья Андреевна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный университет, РФ, г. Санкт-Петербург
loginova.daria@gmail.com

To the issue of designing ESP workbook for non-linguistic major students

Loginova Daria Andreevna

assistant professor, Saint Petersburg State University, Russia, Saint Petersburg

Аннотация. В статье описываются некоторые аспекты составления ESP пособия по английскому языку для студентов факультета искусств Санкт-Петербургского государственного университета. Выделяются принципы, лежащие в основе отбора и разработки материалов, используемых при составлении пособия. Автор обозначает основные проблемы, возникшие при составлении указанного пособия в условиях реального образовательного процесса, а также предлагает наиболее оптимальную, на его взгляд, структуру пособия.

Ключевые слова: ESP пособие, профессионально-ориентированное обучение, английский для неязыковых специальностей, методика преподавания ESP, английский для специальных целей, учебное пособие по английскому языку, проектирование ESP пособия

Abstract. The article describes some aspects of the designing an ESP workbook for students of the Faculty of Arts of St. Petersburg State University. The underlying principles of the selection and development of the materials used in the workbook are pointed out. The author highlights the main problems that arose when working on the workbook, and also offers the most adequate, in the author's view, structure of the workbook.

Keywords: English for Specific Purposes, non-linguistic major students, professionally oriented teaching, workbook design, language material

В современном мире знание иностранного языка является важным критерием при трудоустройстве, а также одним из ключевых условий профессиональной компетентности специалиста [1, с. 19]. Студенты неязыковых специальностей хорошо понимают, что владение иностранным языком может быть их конкурентным преимуществом [2, с. 46], а также дает возможность работать с современными ресурсами, пополняя тем самым знания в их профессиональной сфере деятельности. Таким образом, одной из основных задач преподавателя английского языка для студентов неязыковых специальностей является формирование коммуникативной компетенции учащихся в рамках профессионально-ориентированного подхода (English for Specific Purposes - ESP). В представленной статье предпринята попытка отразить некоторые аспекты по составлению ESP пособия по английскому языку для студентов факультета искусств Санкт-Петербургского государственного университета.

Проблема наличия ESP пособий для факультета искусств носит острый характер по многим причинам. Прежде всего, здесь стоит отметить отсутствие универсального пособия, которое включало бы в себя все необходимые ESP-направления. Возможность и особенности составления такого пособия – спорный вопрос, требующий детального рассмотрения.

Все же существуют ESP пособия по отдельным направлениям, изучаемым на факультете искусств. Здесь, прежде всего, стоит отметить следующие работы- Д.А. Халиуллина Arts and Crafts. Учебное пособие “Arts and Crafts” предназначено для студентов направления «Декоративно-прикладное искусство» квалификации «бакалавр» [5, с. 4].

Ещё несколько учебных пособий по направлениям «дизайн» и «графический дизайн» - С.И. Гарагуля «Английский язык для дизайнеров», Т.В. Магарина «Английский для дизайнеров».

Одной из значительных проблем при реализации курса ESP, несомненно, является разноуровневость групп. Студенты различаются по уровню языка, мотивации, языковым способностям и т.д. [7, с. 7]. Вышеуказанные пособия рекомендованы для работы со студентами, владеющими английским языком не ниже уровня pre-intermediate. Такой выбор уровня сложности представляется автору наиболее правильным, так как «в случае недостаточного уровня языковой подготовки студентов первого курса, на начальном этапе данный баланс смещается в сторону

чисто языковых источников, позволяющих в дальнейшем подготовить студентов к работе непосредственно в предметной области» [4].

За годы существования методика преподавания ESP выдвинула большое количество идей по разработке учебников, пособий и урока как их части. Среди российских исследователей, занимавшихся вопросами реализации ESP, можно отметить работы О. Митрофановой, О. Полякова, С. Тер-Минасовой, посвященные важности коммуникативного подхода в обучении иностранному языку для специальных целей. Среди зарубежных исследователей здесь, прежде всего, стоит отметить Т. Дадли-Эванса, М. Сенаж, А. Уотерса, М. Фергюсона, К. Хайланда, Т. Хатчинсона Н. Хесс, и др.

Представляется целесообразным сосредоточиться на предложениях, которые выходят на первый план в современных условиях видоизменяющегося формата образования. Здесь, прежде всего, имеется в виду переход значительной части образовательных дисциплин в формат онлайн. Такие нововведения требуют расширения технологий самообразования и обновления принципов создания учебников и пособий. Требования к современному уроку, среди которых особенно выделяются привлечение электронных образовательных ресурсов и современных образовательных технологий, делают наличие электронного профессионально-ориентированного пособия особенно актуальным.

В рамках коммуникативного подхода, который был взят за основу при планировании уроков как части электронного пособия, важную роль играет использование аутентичных материалов.

«Нельзя переоценить важность правильного отбора материала. Хатчисон и Уотерс [13] предлагают основу для разработки учебных материалов, которая включает в себя как адаптацию существующих, так и создание новых. Так, учебные материалы должны обеспечивать:

- 1) стимул для размышлений, обсуждения и письма;
- 2) новые языковые элементы или повторное представление ранее известных;
- 3) контекст, тему и цель написания;
- 4) жанровые модели и образцы;
- 5) возможности для обучаемых использовать и развивать предыдущие знания.» [3]

В современном мире автору представляется наиболее разумным использование научных и научно-популярных печатных и интернет-изданий в качестве источников.

Для работы с аутентичными ресурсами, студента прежде всего нужно познакомить с наиболее употребляемой лексикой по заданной тематике, затем, с ее использованием, выстроить грамматический материал.

Одной из проблем, с которой столкнулся автор при разработке урока в пособии, является подбор текста, на который можно опираться при составлении и выполнении заданий, а также выбор аудиофайлов для блока аудирования, без которого невозможно обеспечение процесса равномерного овладения языком. Отдельные аспекты этой проблемы освещались и в отечественной, и в зарубежной литературе, однако, оценивая собственный опыт, одной из наиболее сложно преодолимых проблем автору представляется отбор материалов, защищенных авторскими правами на текстовые и аудио файлы, используемые в пособии. Однако, Гражданский кодекс РФ позволяет «свободное использование произведения в информационных, научных, учебных или культурных целях» при составлении учебных материалов с обязательным указанием имени автора и источника заимствования [6].

Возвращаясь к вопросу опыта работы над созданием ESP пособия для студентов факультета искусств Санкт-Петербургского государственного университета, хотелось бы отметить еще один аспект. Учитывая большое количество направлений, реализуемых на факультете, и вытекающую отсюда разнородность студентов, автору представляется оптимальным использовать следующие разделы в пособии (они же и являются отдельными уроками): Civilization, Culture, Art, Crafts And Crafting, Cultural Heritage, Design, Theatre, Music, Fine Art, Digital Art.

В заключении хочется отметить, что такой выбор обусловлен, прежде всего, важностью базовых знаний во всех областях искусства для студентов любых направлений факультета искусств. Таким образом мы даем учащимся общие представления обо всех областях искусства, используя английский язык для передачи этой информации.

Список литературы

1. Войтович И.К. Иностранные языки в контексте непрерывного образования; -- Ижевск. – 2012. – 19 с.
2. Коваленко А. В. Проектирование учебных пособий по английскому языку в модульной технологии для студентов неязыковых специальностей Вестник Челябинского государственного педагогического университета. №10 –2017. –46 с.
3. Носенко Н.В. Английский язык для специальных целей для гуманитарных специальностей ВУЗов: методические принципы создания учебного пособия // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3./ Н.В. Носенко // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.science-education.ru/ru/article/view?id=28947

4. Рожков М.А. Опыт реализации и особенности проектирования курса ESP на примере ВУЗа // Филологические науки. Вопросы теории и практики. –Тамбов. Грамота. –2019.—Т. 2. –Выпуск 6. / М.А. Рожков // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.gramota.net/materials/2/2019/6/57.html
5. Халиуллина Д.А. Arts and Crafts: учеб. пособие/ Д.А. Халиуллина —Ижевск.— 2012. 4 с.
6. Гражданский кодекс Российской Федерации: Часть четвертая от 18.12.2006 N 230-ФЗ (ред. от 26.07.2019, с изм. от 24.07.2020)
7. ГК РФ Статья 1274. Свободное использование произведения в информационных, научных, учебных или культурных целях // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.legalacts.ru/kodeks/GK-RF-chast-4/razdel-vii/glava-70/statja-1274/
8. Hess N. Teaching Large Multilevel Classes. / Hess N. – N. Y.—Cambridge University Press.—2001.—7 p.

УДК 372.881.111.1

Перспективы интеграции англоязычной литературы в обучение английскому языку как иностранному

Якутина Марина Викторовна

к. филол. наук, Департамент английского языка и профессиональной коммуникации
Финансового университета при Правительстве РФ, Москва, РФ
mvyakutina@fa.ru

Prospects for the integration of English-language literature in teaching English as a foreign language

Yakutina Marina Viktorovna

Candidate of philology, Department of the English language and professional
communication in The Financial University under the Government of the Russian
Federation, Moscow, Russian Federation

Аннотация. В статье исследуются проблемы, с которыми сталкиваются учителя английского языка в России при использовании литературных источников как в средней школе, так и в высших учебных заведениях. Результаты исследования, базирующиеся на проведенном опросе преподавателей EFL показывают, что образовательная политика, сильная ориентация на стандартизированное тестирование, низкое качество учебников и отсутствие институциональной поддержки не только препятствуют широкому распространению литературных текстов в качестве языкового ресурса, но также, вероятно, затрудняют изучение языка учащимися. Это исследование способно помочь понять структурные проблемы, которые препятствуют более эффективному включению литературы учителями иностранных языков в свои уроки, и предлагает рекомендации, которые могут быть использованы в разработке политики и стратегий, направленных на решение этих проблем.

Ключевые слова: литература в языковом образовании, педагогическое образование, английский как иностранный язык, языковая программа, образовательная политика.

Abstract. The article examines the problems faced by English language teachers in Russia when using literary sources both in secondary schools and in higher educational institutions. The results of the study, based on a survey of EFL teachers, show that educational policies, a strong focus on standardized testing, poor quality of textbooks, and lack of institutional support not only prevent the widespread use of literary texts as a language resource, but also probably make it difficult for students to learn the language. This study can help to understand the structural problems that prevent foreign language teachers from including literature more effectively in their lessons, and offers recommendations that can be used in developing policies and strategies to address these problems.

Keywords: literature in language education, teacher education, English as a foreign language, language program, educational policy.

В последние годы литературе уделяется все больше внимания как жизнеспособному ресурсу для обучения английскому языку, поскольку страны Азии и Европы вновь вводят литературу в свои программы изучения английского языка [Tatsuki, 2015]. Он также получил большее признание в обновленных дескрипторах Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) [North, Goodier, Piccardo, 2017]. В фокусе данного исследования, все большее число российских исследователей писали о способности литературы в контексте обучения иностранным языкам развивать межкультурную компетентность учащихся [Ибрагимова, Кадырова и Харитонов, 2017;

Клеменцова, 2012; Загрядская, 2017], улучшить языковые навыки [Бекишева, Гаспарян, 2014; Глатишина, 2017] и использовать литературу по своим профессиональным потребностям [Белкина, Стеценко, 2015]. Однако большинство этих исследований были сосредоточены на теоретической пользе литературы, а не на предоставлении эмпирических данных относительно ее фактического использования в программах обучения иностранным языкам в школах и университетах. Они также редко обсуждают такие практические аспекты, как, например, уровень институциональной поддержки, обучение и материалы. Следовательно, хотя теоретические преимущества литературы постоянно подчеркиваются, имеется ограниченный объем данных относительно того, с какими проблемами сталкиваются учителя при использовании литературы для преподавания английского как иностранного языка (EFL). На международном уровне в ограниченном числе недавних исследований были изучены подобные проблемы при попытке включить литературу в языковое образование [Işıklı & Arakçioğlu, 2017; Skaar, Elvebakk, & Nilssen, 2018] которые, как правило, сосредотачивались на знании языка студентами или навыках чтения учителей. В России литература считается важным компонентом

обучения иностранным языкам в школах и университетах. В связи с этим Министерство образования опубликовало стандарты обучения иностранным языкам, в которых особо подчеркивается необходимость использования литературы в качестве ресурса для развития межкультурной компетенций учащихся в начальном, среднем и высшем образовании [ФГОС, 2012]. Однако существует мало информации о том, насколько успешно эти требования выполняются учителями в школах и университетах. В этом исследовании изучаются проблемы и ограничения, с которыми сталкиваются учителя в России при использовании литературы на своих уроках.

В этом исследовании, чтобы получить более детальное представление о проблемах, с которыми сталкиваются учителя английского языка в России при включении литературы в обучение иностранному языку, проводились собеседования на английском языке, которые состояли из 15 вопросов (8 вопросов касались отношения к литературе и 7 вопросов о более практических аспектах использования литературы, например, подходах, проблемах и ограничениях). В исследовании приняли участие 28 учителей и преподавателей английского языка. Каждое интервью длилось в среднем 30 минут. Был проведен тематический анализ с адаптацией методов, использованных в Duncan and Paran [2017]. Данные прошли первоначальный процесс индуктивного кодирования, в ходе которого были отсканированы протоколы интервью и закодированы повторяющиеся идеи и мнения, основанные на ответах участников на вопросы. При обсуждении результатов интервью каждый респондент идентифицируется по своему полу (М = мужской; Ж = женский), контексту обучения (Н = начальная школа; С = средняя школа; У = университет) и возрасту. Например, ЖС29 означает 29-летнюю девушку, которая преподаёт в средней школе.

Полученные результаты

Отношение учителей и преподавателей к изучению литературы на уроках английского языка. Все респонденты воспринимали литературу как рассказы, пьесы, романы и поэзию. Они также продемонстрировали явное предпочтение работ 20-го и 21-го веков, в частности работ Александра МакКолла Смита, У. Сомерсета Моэма (участники средней школы и университета) и Роальда Даля (участники начальной школы). Пять респондентов (ЖН24, ЖС26, МС41, МС44 и ЖУ52) обратили внимание на преимущества использования аудиокниг и фильмов в качестве аудиовизуальных приложений. Все участники, за исключением трех, заявили, что им нравится читать литературу, часто на русском языке, но иногда и на английском языке. Все участники

также отметили, что литературные тексты способствуют изучению иностранного языка, хотя не все согласны с тем, как литературу следует включать в уроки. 11% (один раз в месяц) пользователей литературных текстов считают, что количество литературных текстов, найденных в школьных учебниках, было достаточным для уроков. Умеренные пользователи (раз в неделю) литературных источников (48%) активно поощряли своих учеников читать. Частые пользователи (более одного раза в неделю – 41%), подчеркнули лингвистические и культурные преимущества использования литературных текстов. Респонденты подчеркнули, что изучение литературных источников подходит для изучения аспектов грамматики, помогает улучшить словарный запас и является богатым хранилищем культурных знаний. Они также отметили, что литература приносит большой вклад с точки зрения образовательного и личностного развития учащихся

Проблемы и ограничения

- Учителям не хватает подготовки.

4% респондентов указали на недостаток обучения и проблемы при использовании литературных текстов для преподавания английского языка как иностранного. 3% преподавателей высказались о трудностях, которые они испытывают, сталкиваясь с пониманием оригинальных текстов, содержащих «культурные особенности» и незнакомую лексику (неологизмы, жаргон или территориальные особенности языка). 18% преподавателей предпочитают использовать адаптированные версии литературных источников, объясняя это обычно недостаточно высоким уровнем владения языком их учеников. 20% респондентов при чтении аутентичной литературы предпочитают не искать незнакомые слова в словаре, а стараться понять основной смысл текста.

- Временные ограничения.

70% респондентов столкнулись с временными ограничениями, которые служили препятствием для использования литературы преподавателями. Причины этих временных ограничений были разнообразны по своей природе: высокая административная нагрузка, требования к учебной программе и повышенное внимание к подготовке к экзаменам. 34% респондентов указали на необходимость уделять определенное время на подготовку текста, взятого из литературного источника. 55% учителей отметили, что обучение недостаточно ориентировано на чтение и анализ литературных источников. Тем не менее, только 10%

преподавателей высшей школы указывали на временные ограничения как фактор, препятствующий изучать литературу на английском языке.

- Отсутствие поддержки на рабочем месте.

Пять респондентов отметили отсутствие институциональной поддержки. Школа не оказывает поддержки или поощрения относительно использования литературных текстов на уроках языка. Это высказывание аналогично утверждению преподавателей вузов, которые указывают на то, что литература не была должным образом интегрирована в учебную программу в университетах.

- Некачественные материалы и неуместные приоритеты.

60% учителей описали учебные материалы, которые одобрены Министерством образования, как имеющие недостаточное количество литературного материала. 73% преподавателей вузов отмечают, что учебные материалы, соответствующие программам языковой подготовки будущих специалистов и бакалавров, фокусируются на развитии базовых коммуникативных навыков узкой направленности, например, подготовки к международным экзаменам, обучении английскому для специальных целей, обучении академическому чтению по специальности и т.п. Узкая интерпретация языковой компетенции мешает студентам видеть функционирование иностранного языка в целом.

Слишком большой акцент в существующих программах обучения иностранному языку на практические прикладные цели, включающие формирование языковых компетенций и интенсивную подготовку к сдаче экзаменов, в том числе международным, приводит к тому, что преподаватели и учителя английского языка испытывают нехватку институциональной поддержки, чтобы использовать литературные источники для обучения языку. Одним из способов решения этой конкретной проблемы может быть создание местными и региональными органами власти в России нормативной базы, которая позволит им систематически и регулярно собирать отзывы учителей английского языка как иностранного на низовом уровне. В рамках этой программы они могли подготовить и распространить комплекты для цифровой оценки, содержащие ряд онлайн-инструментов.

Некоторые участники исследования также критиковали в целом низкое качество материалов для изучения английского языка как иностранного, используемых в российских школах и университетах, и отсутствие подходящего литературного содержания. Результаты до некоторой степени подтверждают наблюдения С. Г. Тер-Минасовой [2005, с. 453], которая пишет, что, несмотря на «океанские книги», большинство из них «очень низкого качества».

Следует также отметить, что шаги по включению большего количества литературного контента приведут к созданию программ языкового образования, которые более точно отражают растущее признание литературы в обновленных дескрипторах CEFR [North, Goodier, & Piccardo, 2017], а также образовательных стандартах РФ [ФГОС, 2012]. Одним из наиболее эффективных способов исправить это могут быть университеты и институты, которые несут ответственность за подготовку преподавателей английского языка до начала работы, чтобы они могли ввести обязательный литературный компонент в свои программы обучения английскому как иностранному (EFL). Это также помогло бы решить некоторые текущие проблемы, касающиеся языковой компетенции учителей по отношению к литературным текстам, например, их способность заниматься культурным и эстетическим анализом или использовать литературные тексты для развития культурной компетенции учащихся [Заграйская, 2009].

Положительным результатом будут более заметные достижения учащихся в изучении языка и повышение интереса к чтению, в том числе и на иностранных языках, у молодого поколения. Падение интереса к чтению книг может быть отнесено к интернациональной проблеме: молодые учителя в Норвегии также демонстрируют более низкий уровень литературного удовольствия от чтения [Skaar, Elvebakk, & Nilssen, 2018], что, вероятно, может привести к уменьшению общего числа читателей. Таким образом, включение в обучение материалов из литературных источников может помочь решить эту проблему. Рекомендации, представленные в этом исследовании, должны способствовать результатам обучения, которые более точно отражают потенциальное разнообразие и богатство образования в области английского языка как иностранного. Также необходимо выйти за рамки английского языка и изучить статус литературы как языкового ресурса по отношению к другим иностранным языкам. Такие исследования помогли бы пролить больший свет на статус литературы в области образования на иностранных языках во всем мире и способствовали бы более полному пониманию того, насколько разные страны пытаются включить аутентичные тексты в свои образовательные программы языкового образования.

Список литературы

1. Бекишева Т.Г., Гаспарян Г.А. (2014). Использование домашнего чтения как вида самостоятельной работы студентов в неязыковых вузах. *Филологические науки: вопросы теории и практики*, 6(36), 27–29.
2. Белкина Е.П., Стеценко Е.О. (2015). Использование художественного текста при обучении студентов неязыкового вуза иностранному языку. *Филологические науки: вопросы теории и практики*, 3(2), 30–32.

3. Заграйская Ю. С. (2009) Методика интегрированного обучения английскому языку и зарубежной литературе на занятиях по домашнему чтению. Дисс. к.пед.н., Иркутск. Retrieved from <http://scipeople.com/publication/96065/>.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты (2012). Retrieved from The Ministry of Education and Science of Russia: <https://минобрнауки.рф/документы/336>.
5. Duncan, S., & Paran, A. (2017). The effectiveness of literature on acquisition of language skills and intercultural understanding in the high school context. University College London, Institute of Education. The Hague: The International Baccalaureate Organisation. Retrieved from <http://www.ibo.org/contentassets/1fcefe0df17448bebe6781ea0396adff/effect-of-literatureon-language-acquisition-final-report.pdf>.
6. Glatishina, P. (2017). The role of authentic texts in developing speaking skills in English at school. In G. Y. Gulyaev (Ed.). Innovative technology and science in education (pp. 40–42). Penza, Russia: MCNS.
7. Ibragimova, A. N., Kadyrova, A. A., & Kharitonov, E. A. (2017). Using fiction to develop intercultural competence in teaching foreign languages. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(9), 112–120.
8. Işıklı, C., & Tarakçıoğlu, A. (2017). Investigating problems of English literature teaching to EFL high school students in Turkey with focus on language proficiency. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 82–95.
9. Klementsova, N. N. (2012). The text in foreign language teaching. *Вестник МГИМО*, 5, 204–209.
10. North, B., Goodier, T., & Piccardo, E. (2017). Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR): Companion volume with new descriptors. Retrieved from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languageslearning-teaching/168074a4e2>.
11. Skaar, H., Elvebakk, L., & Nilssen, J. H. (2018). Literature in decline? Differences in pre-service and in-service primary school teachers' reading experiences. *Teaching and Teacher Education*, 69, 312–323. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.019>.
12. Tatsuki, D. (2015). Repositioning literary texts in language teaching: The state of the art. *Annals of Foreign Studies*, 90, 1–13.
13. Ter-Minasova, S. G. (2005). Traditions and innovations: English language teaching in Russia. *World Englishes*, 24(4), 445–454. <https://doi.org/10.1111/j.0883-2919.2005.00427.x>.
14. Zagryadskaya, N. A. (2017). The possibility of using fiction to teach English to psychology students. *Мир науки, культуры, образования*, 63(2), 21–23.

**Международный научно-практический журнал
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Серия "Методика преподавания языка и литературы",
№03 (06)

По вопросам и замечаниям к изданию,
а также предложениям к сотрудничеству обращаться
по электронной почте office@scipress.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

Данный сборник распространяется по лицензии
Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ru>



Подписано в печать 10.12.2020
Формат 60x84/16. Печать цифровая.
Усл.печ.1,6. Тираж 500 экз.
Научно-издательский центр «Открытое знание»
www.scipress.ru