

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Факультет иностранных языков

**ПРОБЛЕМЫ РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ,
ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Сборник научных трудов

Выпуск 13/2017

Пермь
ПГГПУ
2017

УДК 802/809
ББК 12/17 + Ш 12/17-9
П 781

Р е ц е н з е н т:

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,
лингвистики и перевода

ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет»
Е.А. Руцкая

П 781 Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – Вып. 13/2017
: сб. науч. тр. / науч. ред. А.В. Назарова ; Перм. гос. гуманитар.-пед.
ун-т. – Пермь, 2017.

ISBN 978-5-85218-932-5

Сборник содержит статьи по романо-германской филологии, педагогике и методике преподавания иностранных языков. Раздел филологии включает исследования по литературоведению, концептологии, прагматике и стилистике английского, французского и немецкого языка. Раздел педагогики и методики преподавания иностранных языков посвящён вопросам организации процесса обучения иностранному языку в условиях модернизации образования.

Адресован широкому кругу специалистов в области романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков, аспирантам и студентам факультетов иностранных языков.

УДК 802/809
ББК 12/17 + Ш 12/17-9

Научный редактор: преп. Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та *А.В. Назарова*

Редакционная коллегия: канд. филол. наук, доц. *Е.В. Енбаева*; канд. филол. наук, доц. *Н.Г. Коришнова*; преп. *И.С. Микова*; канд. пед. наук, доц. *Л.В. Павлюкевич*

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-85218-932-5

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

I. ФИЛОЛОГИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	6
<i>АВЕРКИНА С.Н., СПИРИНА А.О.</i> Мотив нисхождения в подземный мир в древнегреческих мифах и русских сказках	6
<i>БУРЧИНСКИЙ В.Н., МЕДВЕДЕВА А.О.</i> Концепты «добро» и «зло» в русской языковой картине мира и в романе владимира дудинцева «белые одежды».....	10
<i>ВАСЕНЁВА Е.В., РЯБКОВА А.С.</i> Метафорическое представление концепта «терроризм» в медийном дискурсе	15
<i>ГОЛУБЕВА Н.А., СУЗДАЛЬЦЕВА А.А.</i> Принципы выявления концептуальной лакунарности.....	21
<i>ГРИГОРЬЕВА Г.Е., ЛЫБИНА А.А.</i> Перевод неологизмов в политическом дискурсе.....	26
<i>ДЗАРАЕВА Н.А., ОЛИНА Е.О.</i> Реализация коммуникативных стратегий и тактик в фармацевтическом дискурсе (на материале английского и русского языков)	33
<i>ДЗАРАЕВА Н.А., СМИРНОВА Е.А.</i> Коммуникативные стратегии и тактики в конфликтных ситуациях общения виртуального дискурса (на примере анализа текстов социальных сайтов).....	38
<i>ЕНБАЕВА Л.В., ХАНЖИН Ю.С.</i> Специфика англоязычного дискурса компьютерной игры на примере «League of Legends»	46
<i>ЗИНЦОВА Ю.Н., ТУМАНИНА Д.С.</i> Семантическое поле спортивной лексики в современном немецком языке	52
<i>ИВАНОВ А.В., КАРШКОВА К.С.</i> Антитетическое словоупотребление и специфика перевода контекстов, содержащих антитезу	58
<i>ИВИНСКИХ Н.П., НЕЧАЕВА А.Д.</i> Использование метафоры в рекламе косметических средств	64
<i>КАБАНОВА И.Н., МУРАВЬЁВА Т.П.</i> Исламская лексика в современном англоязычном медийном дискурсе.....	70
<i>КАЛИНИН К.Е., БИКМУЛИНА Д.З.</i> Маркеры априорных смысловых ошибок в переводе	77
<i>КОРШУНОВА Н.Г., ЛУГОВЦЕВА Е.Н.</i> Интерференция и ее влияние на иноязычную коммуникативную компетенцию	82
<i>ЛОГИНОВА Т.Г., ЩЕПИНА И.Г.</i> Особенности перевода уменьшительно-ласкательной лексики в сказке л. Кэррола «Алиса в стране чудес».....	89
<i>НОЖЕВНИКОВА Е.Г., АЛТУНГОК Е.А.</i> К вопросу о статусе тюркизмов и специфике их заимствования в русский и английский языки	97
<i>ПЕРЕСТОРОНИНА И.Л., УМРИЛОВА А.Д.</i> Разговорная и просторечная лексика в языке молодежи (на примере французских художественных фильмов).....	103

<i>ПЛИСОВ Е.В., ТЮРИНА Ю.А.</i> Дистанционный диалог в масс-медийном пространстве (на материале австрийского медиапроекта «Frag den Kardinal»)	111
<i>ПОРШНЕВА Е.Р., ЛОПУХОВА Е.Н.</i> Лингвистические характеристики музейно-выставочного коммуникационного пространства	119
<i>ПЫХИНА Н.В., ЖАРОВА А.М.</i> Реализация коммуникативной категории вежливости в иноязычном образовании	126
<i>РОМАНОВСКАЯ Л.В., СУНАГАТУЛЛИНА Г.Х.</i> Митигативная стратегия смягчения оценки в дискурсе англоязычных политических интервью	133
II. ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	
<i>ГЛУМОВА Е.П., БОЧАГОВА Ю.О.</i> Организация игровой деятельности учащихся начального этапа на уроках немецкого языка	141
<i>ЕНБАЕВА Л.В., ИВАНОВА М.А.</i> Технология Flipped Classroom на уроке английского языка	147
<i>ЗИНОВЬЕВА И.Ю., ШЕСТОПАЛ А.Ю.</i> Формирование базовых переводческих компетенций в рамках практического курса иностранного языка	152
<i>КАНЦУР А.Г., КОТЯШЕВА А.А.</i> Создание образовательного медиаресурса для обеспечения метода проектной деятельности с помощью моделирования информационно-образовательной среды	160
<i>КАНЦУР А.Г., МЕЛЕНТЬЕВА Ж.В.</i> Формирование и развитие коммуникативных универсальных учебных действий с помощью заданий для интерактивной доски	165
<i>КРУЗЕ Б.А., ДУЛЬЦЕВА Е.С.</i> Обучение иноязычной устной речи через Skype	171
<i>ЛОБАНОВА А.С., МИХАЙЛОВА А.В.</i> Способы снятия предполагаемых трудностей, связанных с различиями в языковых моделях времени, при обучении английскому языку в условиях коми-пермяцко-русского билингвизма	179
<i>МОСИНА М.А., ЛОГИНОВА Д.И.</i> Решение проектных задач как средство формирования субъектной позиции младших школьников	184
<i>НЕЛЬЗИНА Е.Н., БАЛДИНА Н.В.</i> Проектная деятельность в начальной школе на основе текстов сказок с использованием программы movie maker на уроках английского языка	191
<i>НЕЛЬЗИНА Е.Н., ОБОРИНА А.И.</i> Развитие монологических умений учащихся 5 классов с использованием технологии камишибай-театр	200
<i>NOVOSELOV M., NOVOSELOVA S., KOSTAREV A.</i> Approaches to foreign language for specific purposes learning	206
<i>НОВОСЕЛОВ М.Н., НОВОСЁЛОВА С.Н.</i> Обучение академическому письму	212

<i>НОВОСЕЛОВ М.Н., ПОЗДЕЕВА Е.С.</i> Формирование иноязычной тестовой компетенции учащихся старших классов.....	222
<i>NOVOSELOV M., NOVOSELOVA S., PONOMARYOVA E.</i> ESP concepts, strategies and tools	234
<i>ПАНИНА Е.Ю., ЩЕРБАКОВА П.Б.</i> Использование балльно-рейтинговой системы оценки качества обучения иностранному языку в старших классах	241
<i>ПОЧЕКАЕВА И.С., БАРТЕЛЬ Т.А.</i> Подготовка старшеклассников к осуществлению медиаторской деятельности при разрешении конфликтов в системе «ученик – ученик»	247
<i>ПОЧЕКАЕВА И.С., ЦАПКОВА Т.А.</i> Особенности адаптации выпускников педагогических вузов к осуществлению профессиональной деятельности в школе	254
<i>ШТИГЛУЗ Л.Б., ГИЛИМШИНА В.Р.</i> Формирование речевой лексической компетенции в классе основной школы.....	259
<i>ШТИГЛУЗ Л.Б., ЧУРИНА А.С.</i> Особенности обучения просмотровому чтению в третьем классе.....	265

I. ФИЛОЛОГИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

МОТИВ НИСХОЖДЕНИЯ В ПОДЗЕМНЫЙ МИР В ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИХ МИФАХ И РУССКИХ СКАЗКАХ

Аверкина Светлана Николаевна

*д-р филол. наук, доцент, зав. кафедрой русской филологии,
зарубежной литературы и межкультурной коммуникации,
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: averkina.svetlanalunn@mail.ru*

Спирина Алёна Олеговна

*студентка гр. 405а факультета английского языка
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: aluona_spirina@mail.ru*

THE MOTIVE OF DESCENDING TO THE SUBTERRANEAN WORLD IN ANCIENT GREEK MYTHS AND RUSSIAN FAIRY TALES

Svetlana Averkina, Doctor of Philology

*Associate Professor, Head of the Russian Philology
World Literature and Cross-Cultural Communication Department,
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: averkina.svetlanalunn@mail.ru*

Alyona Spirina

*Student of the English Language Faculty, group 405a
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: aluona_spirina@mail.ru*

Аннотация: рассматривается мотив нисхождения героя в подземный мир, причины этого действия и основные особенности, характерные для русских волшебных сказок и древнегреческих мифов. Показаны примеры общих сюжетных моментов, которые доказывают одинаковую логику трактования различных явлений в культуре разных народов, что подтверждает общность мифологического мышления народов.

Ключевые слова: миф; сказка; Аид; Кощей Бессмертный; герой; Орфей; даритель; испытание; сторож.

Abstract: the paper analyses the motive of descending to the subterranean world, its reasons and main features which are specific for Russian fairy tales and the myths of Ancient Greece. Examples of common storyline motives are presented, what proves that the way of interpreting different phenomena in

different cultures was rather similar. The paper confirms the mythological way of thinking of people in the past.

Key words: myth; tale; Hades; Koshey the Immortal; hero; Orpheus; giver; trial; gatekeeper.

Знакомство с устным народным творчеством различных культур начитается с раннего детства. Сказки, пословицы, поговорки, былины, загадки традиционно являются материалом для изучения в младшей и средней школе, наряду с мифами об олимпийских богах, подвигах Геракла, главами из «Илиады» и «Одиссеи». Сравнивая древнегреческие мифы с русскими сказками, нельзя не заметить определенное сходство в сюжетах, мотивах и образах героев.

О связи сюжетов мифа и сказки писали многие исследователи. Например, А.Н. Веселовский в своем труде «Историческая поэтика» писал: «Несмотря на все смешения и наслоения, какие пережила современная нам сказка, она является для нас лучшим образцом такого рода бытового творчества; но те же схемы и типы служили и для творчества мифологического, когда внимание простиралось на явления внечеловеческой, но очеловеченной природы. Сходство очертаний между сказкой и мифом объясняется не их генетической связью, причем сказка являлась бы обескровленным мифом, а в единстве материалов и приемов и схем, только иначе приуроченных» [1]. Другой точки зрения на связь мифа и сказки придерживаются В.Я. Пропп и Е.М. Мелетинский, которые полагали, что сказка восходит к мифу, и превращение мифа в сказку сопровождалось десакрализацией и деритуализацией, переносом внимания с божественного на социальное [3, 6]. Существует и третий взгляд на проблему взаимоотношений сказки и мифа: К. Леви-Стросс считает, что нет «никакого основания изолировать сказки от мифов», поскольку «миф и сказка преобразуют одну и ту же субстанцию, но делают это каждый по-своему. Их отношение не есть отношение более раннего к более позднему, примитивного к развитому. Скорее это отношение дополнительности. Сказки – мифы в миниатюре» [4]. Так или иначе, определенное сходство сюжетов прослеживается, и об одном из них пойдет речь в данной статье.

Одним из самых ярких и значимых мотивов является мотив нисхождения героя в подземное царство. Он широко распространен в русском фольклоре, в древнегреческих же мифах мы видим этот мотив лишь в мифе об Орфее, а также в «Одиссее» Гомера, когда Одиссеей сходит в царство Аида. В данной статье мы рассмотрим, как данный мотив реализуется в мифе об Орфее и в русских сказках, выявим сходства и различия.

Следует сказать, что поскольку подземный мир фигурирует в основном в русских волшебных сказках, то материалом для сравнения послужили именно они.

В первую очередь следует отметить, что образы властителей подземного мира очень похожи: Аид и Кощей (Кашей, Кош) Бессмертный. Слова о том, что Кощей, является именно властителем подземного царства, можно найти в польской сказке «Пять овечек»: «Я — Кощей Меднобородый, владыка подземного царства» [8]. Оба этих персонажа похищают невесту в земном мире и уносят ее в свое царство, оба являются могущественными колдунами. Кощей противопоставлен главному герою, он чует «русский дух» и стремится уничтожить его. Также Кощей Бессмертный может отнять или прибавить время жизни, например, в сказке «Иван-царевич и Елена Прекрасная» Кощей говорит: «Если, молодец, ты меня спустишь с доски, я тебе два века ешо прибавлю!» [7, с. 300–316].

Нужно сказать, что в русских волшебных сказках властителем подземного царства также может быть Ворон Воронович или седой старик-колдун с длинной бородой.

Возвращаясь к разговору о нисхождении в подземный мир, следует прежде всего упомянуть, что послужило стимулом для подобного действия. Жена Орфея, Эвридика, умирает от яда змеи, можно сказать, что ее насильно забрали в царство мертвых. В русских волшебных сказках Кощей похищает мать или жену героя (как, например, происходит в сказке «Марья Моревна» у А.Н. Афанасьева). Мотив у героев, как мы видим, одинаков.

Что касается самого процесса нисхождения героя в подземный мир, то, несмотря на то, что мир живых и мир мертвых тесно связаны, нужно проделать огромный путь, чтобы добраться до подземного царства. Герой должен пройти определенные испытания, чтобы вызволить свою возлюбленную из плена. Поскольку мир мертвых часто называют подземным, герою мифа Орфею, так же как и героям сказок, нужно спуститься под землю. Сравним: «Через мрачную пещеру Тэнара спустился Орфей к берегам священной реки Стикса» [2, с. 200] и «Птичка летела, летела и бросилась под плиту железную, в яму подземельную.

– Ну, братцы, – говорит Иван-царевич, – благословите меня вместо отца, вместо матери; опущусь я в эту яму и узнаю, какова земля иноверная, не там ли наша матушка» [5, с. 176]. То есть для того чтобы попасть в царство мертвых, нужно буквально похоронить себя, спуститься под землю.

Также в сказках часто встречается другое препятствие на пути героя: дремучий лес. В мифе об Орфее герой не проходит через это препятствие, однако души мертвых создают звук, похожий на шум леса: «Вокруг Орфея толпятся тени умерших. Чуть слышны стоны их, подобные шороху падающих листьев в лесу поздней осенью» [2, с. 200]. Место, куда с трудом проникает солнечный свет, где легко заблудиться и встретить свою

погибель, недаром стало одним их переходных пунктов на пути к подземному царству.

Также в народной культуре со смертью или с переходом в другой мир связана река. Упоминание водной стихии можно найти в песнях, например, «Разлилась да разлилась речка быстрая», где повествуется о том, что девушка, проходившая по перекладинке через реку, тонет и становится сама этой рекой. Также сюжет о переходе девушки через реку встречается в свадебных песнях Нижегородской области. Таким образом, река выступает в роли пограничной линии между двумя мирами. Подтверждение этому можно найти как в мифах (достаточно вспомнить легендарную реку Стикс), так и в сказках, правда в них река может стать огненной, и чтобы перебраться через нее, нужно пройти испытание. Герой сказки, как и Орфей, должен найти средство, чтобы перевозчик пустил его на другую сторону реки. Если в мифе Орфей использует свой дар певца, то в сказке герой ловкостью и хитростью добывает себе средство для переправы. Например, требуется волшебный конь, волшебный платок или другие магические вещи: «Доехал до той реки, махнул три раза платком в правую сторону – и вдруг, откуда ни взялся, повис через реку высокий, славный мост» [5, с.275].

Говоря о мотиве нисхождения в подземный мир, нельзя не затронуть образ сторожа подземного мира. В мифах это Харон, перевозчик душ умерших, суровый старик, который не пускает живых в царство мертвых, который «не повезет через мрачные воды Ахеронта ни одну душу обратно» [2, с.28]. Однако сраженный музыкой, он перевозит Орфея через реку. В сказках в роли стража традиционно выступает или Баба-Яга, или волшебные звери, наделенные человеческой речью. Так, в сказке «Кош Бессмертный» герой встречает волчицу, щуку и ворону, которые впоследствии помогают герою найти Кощею смерть. Образ Бабы-Яги же неоднозначен: она может выступать как в роли антагониста, так и в роли протагониста, дарителя, это зависит от сюжета и от сказителя. Тем не менее, дар, который герою нужен для вызволения пленницы, нужно заслужить: пройти испытание. Испытанием может быть как служба героя, так и его правильный ответ.

Таким образом, мы видим, что при нисхождении героя в подземный мир в мифах ли, в сказках ли есть обязательные пункты, которые в любой культуре трактуются одинаково. Это показывает общность мифологического мышления народов, мы можем понять логику построения сюжетов мифов и сказок. Сравнивая и сопоставляя, мы лучше понимаем, какой смысл вкладывали наши предки в тот или иной образ, действие героев, какое значение они имели в народной культуре, связь с которой стремительно утрачивается в наши дни.

Список литературы

1. *Веселовский А.Н.* Поэтики сюжетов // *Веселовский А.Н.* Историческая поэтика. – М., 1989. – С. 300–307.
2. *Кун Н.А.* Легенды и мифы древней Греции. – М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1955. – 452 с.
3. *Мелетинский Е.М.* Структурно-типологическое изучение сказки // *Пропп В.Я.* Морфология сказки. – М., 1969. – С. 134–166.
4. *Леви-Стросс К.* Структура и форма // *Зарубежные исследования по семиотике фольклора.* – М. 1985. – С. 19, 21.
5. Народные русские сказки сост. А.Н.Афанасьев. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 736 с.
6. *Пропп В.Я.* Морфология сказки. – М., 1969. – 166 с.
7. Сказка А. Д. Ломтева // *Русская сказка. Избранные мастера: в 2 т. / ред. и коммент. М. К. Азадовского.* – М.; Л.: Academia, 1932. – Т. I. – С. 300–316.
8. Сказки народов Европы [Электронный ресурс]. – URL: <http://azku.ru/skazki-narodov-evropyi/pyat-ovechek.html> (дата обращения: 26.03.2017).

© Аверкина С.Н., Спирина А.О., 2017

КОНЦЕПТЫ «ДОБРО» И «ЗЛО» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА И В РОМАНЕ ВЛАДИМИРА ДУДИНЦЕВА «БЕЛЫЕ ОДЕЖДЫ»

Бурчинский Владимир Николаевич

*канд. филол. наук, профессор кафедры теории и практики французского языка
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: burchin@lunn.ru*

Медведева Анастасия Олеговна

*студентка гр. 201лм факультета английского языка
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: addbreath@mail.ru*

CONCEPTS «GOOD» AND «EVIL» IN THE RUSSIAN LINGUISTIC WORLD IMAGE AND IN THE NOVEL «WHITE CLOTHES» BY VLADIMIR DUDINTSEV

Vladimir Burchinskiy, Ph.D.
Professor of the French Language Theory and Practice Department
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: burchin@lunn.ru

Anastasia Medvedeva
Master's Degree student of the English Language Faculty, group 2011m
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: addbreath@mail.ru

Аннотация: определяется место концептов «добро» и «зло» в русской языковой картине мира, выявляются их общие характерные особенности, анализируется их реализация в художественном произведении, сравнивается авторское понимание концептов с общекультурным.

Ключевые слова: лингвистика; языковая картина мира; концепт; добро; зло.

Abstract: the paper defines the place of the concepts «good» and «evil» in the Russian linguistic world image, reveals their common characteristic features, analyzes their implementation in the fiction, compares the author's understanding of the concepts under analysis with the general cultural one.

Key words: linguistics; linguistic world image; concept; good; evil.

В настоящее время изучение концептов в языке является одним из перспективных направлений в лингвистической науке. Концепты изучаются в различных аспектах: когнитивном, культурологическом, лингвистическом, литературоведческом и других. Существует большое количество работ, где рассматриваются общие и частные вопросы теории концепта, а также предлагаются описания отдельных концептов. Значение последних исследований имеет особенную научную ценность вследствие недостаточной изученности концептов, представляющих языковую картину мира отдельного этноса или авторское понимание концептов.

Под самим концептом понимается «квант структурированного знания» [3, с. 4], «ментальная единица», «структура представления знания», которая вербализируется в слове, словосочетании, фразеологизме или же других формах, что не означает жесткой детерминации строго лишь в одной конкретной из форм. Данная ментально-когнитивная единица знания намного многозначнее и шире по объему содержания информации, опирается на множество факторов, как общенациональных, так и индивидуально-личностных, что позволяет говорить о неисчерпаемости представления знания концептом [2].

Концепты «добро» и «зло» являются базовыми лингвокультурными концептами, которые определяют ценностные ориентиры, представляя

собой этическую оппозицию «хорошо–плохо», синтезируют общечеловеческие ценности и особенности национального языкового сознания, поэтому характеризовать такие концепты намного сложнее ввиду их многозначности и расхождения определений в разных источниках.

Концепт «добро» в русской языковой картине мира характеризуется как наиболее общее оценочное понятие, обозначающее позитивный аспект человеческой деятельности, характеризующееся положительными нравственными ценностями (искренность, благо, бескорыстие, нравственность, благочестие, стремление помочь); это отражение высшей силы в лице Бога, который является главным представителем и источником добра; к добру относится все то, что соответствует морали, связано с такими понятиями, как счастье, любовь и свобода. Также добро – это все то, что ассоциируется с достатком, богатством, имуществом, то есть материальными благами. Более того, добро является противоположностью зла.

Концепт «зло» в русской языковой картине мира определяется как наиболее общее нормативно-оценочное понятие, обозначающее любой нравственно-отрицательный аспект человеческой деятельности; является противоположностью добра. Зло может быть представлено в трех наиболее широких категориях: физической (болезни, стихийные бедствия, катаклизмы, разрушения, боль), моральной (жестокость, коварство, страдание, пороки) и метафизической (Сатана, темные силы). Зло включает в себя негативные состояния человека и силы, вызывающие эти состояния. Относится ко всему, что получает у людей отрицательную оценку или порицается ими с какой-либо стороны.

Вербализацию концептов и их авторское понимание в романе «Белые одежды» удобнее всего рассматривать на примерах. У концептов присутствуют универсальные компоненты, выделенные ранее на основе словарных статей. Для концепта «добро» это ответственность, помощь, отзывчивость, искренность, сострадание, любовь, связь с Богом, справедливость. Среди компонентов концепта «зло» – предательство, ложь, страдание, жестокость, подлость, трусость, связь с Сатаной, зависть, смерть.

Однако особый интерес представляет вся сюжетная линия романа, которая построена не на традиционном противопоставлении двух концептов, а на их тесной взаимосвязи, схожести, что выражает определенную специфику понимания. Более того, в самом повествовании эти концепты почти никогда не представляются по отдельности. На протяжении всего романа автор задается вопросом дефиниции двух понятий, постепенно раскрывая и обогащая их:

«– Что такое добро? Что такое зло? Дайте сначала дефиницию!»
[1, с. 43].

Изначально В. Дудинцев определяет добро и зло как качества чьего-то намерения, отличающиеся между собой только знаками «плюс» или «минус», тем эффектом, который они окажут:

«– Разве камень может быть злым? Камень, гвоздь в ботинке – это безразличные обстоятельства, причиняющие вам страдание. И только. А вот если я желаю причинить вам муку и бросаю в вас камень. Как суд назовет этот поступок? Злонамеренным! Значит, зло – это качество моего намерения, если я хочу причинить вам страдание. Вот вам дефиниция.

– А если я хочу вам, Стефан Игнатъевич, доставить приятность – понимаете? То качество такого моего намерения – добро. <...> Та же самая дефиниция, но со знаком плюс» [1, с. 45].

Далее концепты рассматриваются подробнее. Так, добро характеризуется как страдание (точнее назвать его состраданием, так как именно оно толкает человека помочь другому), помощь, сочувствие, отзывчивость, счастье и умение радоваться за других.

«– Добро – страдание. Иногда труднопереносимое... Потому что добрый порыв чувствуешь главным образом тогда, когда видишь чужое страдание. Или предчувствуешь. И рвешься помочь. <...> потому, что чужое страдание невыносимо. Невозможно смотреть...» [1, с. 46].

«– Добрый, добрый я. Мне хочется быть добрым, мне больно, когда я вижу чужое страдание, и я спешу источник этого страдания устранить. И люблю еще смотреть на счастливого, любоваться, как он счастлив ...» [1, с. 479].

Зло представляется как некая сила, присутствующая в человеке и толкающая на осознанные отрицательные поступки. У концепта находят отражение определенные компоненты: подлость, воровство, злой умысел, желание причинить страдание, боль. К тому же, зачастую зло свободно и остается безнаказанным.

«Нет, это существует! – подумал он, уже в который раз получив подтверждение. – Существует! Какая-то сила, от которой, видимо, никогда не избавиться тому, кем она овладела... Ну каким образом сделать этого Бревешкова добрым, чтобы не зарился на чужое, даже уступал свое? Нет, не сделать никому... И отлично ведь знает, что плохо, а что хорошо» [1, с. 140].

«– ...эмоциями зла, умыслами причинить кому-нибудь страдание, отравить жизнь, подсидеть, обобрать... – В общем, эти эмоции существуют, видимо, у всех. Но у одних чуть-чуть, и человек, осознав, краснеет. А у других определяют лицо, личность» [1, с. 144].

«– Есть живой человек, значит, найдется у кого-то и желание причинить ему боль. Вот это и есть зло. И оно всегда свободно. Никто злу не запрещает. И не может запретить» [1, с. 617].

Развивая идею добра и зла как качеств намерений, автор расширяет эти понятия, отмечая, что так или иначе, изначально в стремлениях человека заложена одна из сторон, которую можно ощутить. Более того, это стороны зеркальны, например, если добро – это стремление защитить ближнего, порадовать его, то зло – это желание причинить страдание, огорчить человека. При этом добро зачастую стесняется своих благих действий и намерений, не разглашает их, зло, в свою очередь, не демонстрирует свои поступки открыто, а старается прикрыться добром:

«Или добро или зло – что-то должно лежать в основе наших намерений. Если они касаются другого человека. Их даже физически чувствуют! Вам знакомы такие слова? – „Задыхаясь от злобы“, „предвкушая гибель своего врага“. Или наоборот – „светился доброжелательством“, „предвидел крушение его надежд и страдал от этого“. И то, и другое ощущается!» [1, с. 222].

«– Добро и зло рождает и действия, специфические для соответствующих случаев. <...> Добро хочет ближнему приятных переживаний, а зло, наоборот, хочет ему страдания. Добро хочет уберечь кого-то от страдания, а зло хочет оградить от удовольствия. Добро радуется чужому счастью, зло – чужому страданию. Добро страдает от чужого страдания, а зло страдает от чужого счастья. Добро стесняется своих побуждений, а зло своих. Поэтому добро маскирует себя под небольшое зло, а зло себя – под великое добро...» [1, с. 222].

И именно эта маскировка зла является главной идеей романа, которая неоднократно встречается в тексте:

«– Чем замаскировался – конечно, добрым намерением!» [1, с. 141].

«– У нас говорят об относительности добра и зла. Мол, в одном месте это считается злом, а в другом – добром. Вчера – зло, сегодня – добро. Но это все далеко, далеко не так. Нельзя говорить «вчера», «сегодня», если о зле или добре. Что провозглашалось вчера как добро, могло быть замаскированным злом. А сегодня с него сорвали маску. Так что и вчера и сегодня это было одно и то же. Нечего запутывать дело! И вчера и сегодня оно выступало в виде умысла, направленного против другого человека, чтоб причинить ему страдание» [1, с. 172].

«– Зло, отлично знающее свою суть, как всегда маскировалось добрыми намерениями» [1, с. 164].

Данная трактовка понятия не характерна для общего определения зла на основе словарей, однако ее отражение можно найти в «Философском словаре», что позволяет говорить о более глубоком понимании концептов автором, раскрытие языковой и философской составляющих.

Таким образом, роман показал не только языковое, но и философское понимание концептов «добро» и «зло», выделив важную мысль о том, что зло не только противопоставлено добру, но и взаимосвязано с ним, так как может скрываться под его личиной, чтобы не проявляться открыто.

Однако, в итоге добро, даже скрытое и невидимое, продолжает существовать и в конечном итоге играет решающую роль в жизни людей.

Список литературы

1. Дудинцев В. Белые одежды. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. – 704 с.
2. Крюкова Г.А. Концепт. Определение объема содержания понятия [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-opredelenie-obema-soderzhaniya-ponyatiya> (дата обращения: 28.04.2017).
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. – Воронеж, 1999. – 30 с.

© Бурчинский В.Н., Медведева А.О., 2017

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТА «ТЕРРОРИЗМ» В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

Васенёва Екатерина Викторовна

канд. филол. наук, доцент,
зав. кафедрой теории и практики французского языка
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: ekaterina18@yandex.ru

Рябкова Алёна Сергеевна

студентка гр. 402(а) факультета романо-германских языков
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: elenaryabkova95@rambler.ru

METAPHORICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT «TERRORISM» IN MEDIA DISCOURSE

Ekaterina Vaseneva, Ph.D.

Associate Professor, Head of the French Language Theory and Practice Department
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: ekaterina18@yandex.ru

Alena Ryabkova

Student of the Roman-Germanic Languages Faculty, group 402(a)
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: elenaryabkova95@rambler.ru

Аннотация: рассматриваются особенности функционирования метафоры в дискурсе печатных СМИ. Метафора как когнитивный механизм способствует улучшению восприятия информации, поскольку позволяет упрощать, конкретизировать и наглядно представлять описываемые факты и события. Кроме того, метафора часто используется в СМИ как средство воздействия, поскольку обладает эмоциональным и оценочным потенциалом. В представленной статье выявляются и анализируются метафорические модели, объективирующие концепт «терроризм».

Ключевые слова: метафора; концепт; фрейм; терроризм; СМИ; когнитивный подход.

Abstract: the paper analyses features of metaphor functioning in a printed media discourse. The metaphor as a cognitive mechanism facilitates perception of information due to the fact that it allows to simplify, specify and vividly represent facts and events described in a certain text. Moreover, the metaphor is often used in media since it has emotional and estimated potential. The paper defines and analyses metaphorical models that represent the concept «terrorism».

Key words: metaphor; concept; frame; terrorism; mass media; cognitive approach.

Говоря о значимости языковых средств реализации концепта «терроризм» в дискурсе СМИ, стоит отметить роль метафоры в формировании представлений о терроризме у реципиента. Эта значимая категория когнитивной лингвистики, согласно книге американского ученого-лингвиста Джорджа Лакоффа «Метафоры, которыми мы живем», пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действиях. Своим утверждением, что наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути, ученый подчеркивает когнитивную роль метафоры. Помимо имени Дж. Лакоффа когнитивный подход к изучению метафоры связан также с исследованиями еще одного американского лингвиста, соавтора книги «Метафоры, которыми мы живем» Марка Джонсона. Согласно их теории, сущность метафоры состоит в осмыслении и переживании явлений одного рода в терминах явлений другого рода. При этом под явлением понимается не отдельный конкретный объект, что характеризуется традиционным подходом к метафоре, а целостная картина реального мира, которая в свою очередь служит для репрезентации и осмысления объемного и многоаспектного абстрактного явления [3].

Изучение корреляций между метафорами и их интерпретациями в рамках данного исследования дает важную дополнительную информацию

об их функциональной значимости в дискурсе, представляет собой способ изучения ментальных процессов и постижения специфики формирования представлений о терроризме в рамках национального сознания [1, 2].

В ходе исследования анализ материала выявил, что наиболее частоупотребительными и структурированными являются метафорические модели, где в качестве источника используются такие сферы, как социум, природа, человек. Соотношение выявленных моделей можно представить в виде следующего рисунка:



Рис. Соотнесение метафорических моделей (%)

Являясь одним из сложных социально-политических феноменов, терроризм может быть сопоставлен с более понятными феноменами в этой сфере жизни человека. Тем самым обусловлено функционирование в медийном дискурсе метафорических моделей с исходной понятийной областью «Социум».

Среди социальных метафор наиболее употребительны следующие модели: «терроризм – это театр» (30 %), «терроризм – это бизнес» (19 %), «терроризм – это зло» (19 %).

Театральной метафоре свойственно описывать акт терроризма как представление, которое, как и подобает спектаклю, состоит из актов, сцен, имеет режиссера и сценариста, а также актеров и зрителей в лице целого мира. Отсюда употребление театральных терминов, таких как *spectacle* (спектакль, зрелище), *scénario* (сценарий), *scène* (сцена), *protagoniste* (главное действующее лицо).

«– *Ce serait un scénario cauchemardesque pour les pays voisins.* / Это было кошмарным сценарием для соседних стран» [10].

Изобилие театральной метафоры при реперезентации концепта «терроризм» в СМИ объясняется ее способностью эксплицировать различные признаки концепта именуемые как публичность, устрашение, организованность. Более того, театральной метафора позволяет, в некотором смысле, дедраматизировать происходящее, так как театральное действие понимается как нереальное.

Среди социальных метафор значительное место занимает экономическая метафора. Метафорическая модель «терроризм – это бизнес» описывает данное явление как деятельность международной корпорации, работающей по франчайзингу, продавая в пользование права

на свой патент или фирменную марку. Международной корпорацией предстает Аль-Кайда, ее филиалами – другие террористические формирования. Суть любого коммерческого предприятия заключается в предоставлении услуг или продаже какого-либо продукта. Наибольшую выгоду приносит продажа недорогого и надежного товара. В рамках модели «терроризм – это бизнес» в качестве товара выступает террорист-новобранец как продукт идеологической обработки, или террорист-смертник как дешевое и удобное в применении взрывное устройство.

«– *Quel est, dans Vislam, le courant qui fabrique aujourd'hui le plus de terroristes? / Какое течение Ислама производит наибольшее количество террористов?» [7].*

Концепту «терроризм», как и любому концепту, присущи эмоции и переживания. Будучи ментальным образом явления, внушающего страх, концепт «терроризм» реализуется в дискурсе СМИ посредством метафор, имплицитующих любого рода негативные эмоции. Культовая метафора, объективирующая концепт «терроризм», представлена моделью «терроризм – это зло». В рамках данной модели терроризм описывается лексическими единицами, обозначающими существ со сверхспособностями, борьба с которыми не под силу простым смертным, например, *spectre* (призрак), *sorciere* (ведьма), *passe-muraille* (проходящий сквозь стены).

«– *En tant qu'habitant de cette ville, je redoute de nouveaux attentats, et en tant que musulmanje crains une chasse aux sorcieres / Как житель этого города я опасаюсь новых терактов, как мусульманин я боюсь, что начнется охота на ведьм» [7].*

В контексте СМИ, описывающих феномен терроризма, достаточно широко представлена метафора со сферой-источником Природа. Среди природных метафор целесообразно выделить следующие модели: «терроризм – это мир животных» (53 %), «терроризм – это природное явление» (32 %), «терроризм – это мир растений» (15 %).

Для зооморфной метафоры значимы концептуальные векторы жестокости и агрессивности. Метафорическая модель «терроризм – мир животных» представляет террористический акт как действия хищника, нападающего, как правило, на более слабого представителя животного мира, каковым выступает мирное население. Данная модель имплицитует чувство опасности и тревоги:

«– *Différentes compagnies jordaniennes et koweitiennes ont reconnu de leur côté avoir déboursé plusieurs centaines de milliers de dollars pour sortir leurs employés des griffes des ravisseurs / Различные иорданские и кувейтские компании также признали, что им пришлось выложить сотни тысяч долларов, чтобы высвободить своих служащих из когтей похитителей» [8].*

Чаще всего метафорическая модель «терроризм – мир животных» уравнивается моделью «борьба с терроризмом – это охота». данная модель обладает способностью четко имплицировать идею превосходства антитеррористических государственных структур над силами террористов:

«– *Il ne faut pas chasser les terroristes d'un pays à l'autre, mais les détruire sur place* / Не надо охотиться на террористов из одной страны в другую, нужно уничтожить их на месте» [6].

Метафорическая модель «терроризм – это природное явление» описывает терроризм в терминах разного рода природных катастроф и других природных явлений, наносящих ущерб жизни и деятельности человека, например, *orage* (гроза), *tsunami* (цунами), *séisme* (землетрясение) и др. Данная модель актуализирует такие концептуальные признаки, как непредсказуемость, неуправляемость и масштабность.

«– *L'orage terroriste tourne autour de la France* / Над Францией собирается террористическая гроза» [11].

Анализ выявленных антропоморфных метафор позволяет выделить три модели: «терроризм – это живой организм» (15 %), «терроризм – это болезнь» (77 %), «терроризм – это доктор» (8 %).

Так, среди антропоморфных метафор, объективирующих концепт «терроризм» в дискурсе сми, преобладает морбиальная метафора, т.е. метафора болезни. метафорическая модель «терроризм – это болезнь» представлена несколькими вариациями: «терроризм – это онкологическое заболевание», «терроризм – это заразная болезнь» и «терроризм – это психическое заболевание».

в рамках модели «терроризм – это онкологическое заболевание» терроризм концептуализируется как раковая опухоль, поражающая различные органы тела. В качестве пораженных органов выступают регионы, на территории которых отмечается рост терроризма. В тех случаях, когда рост терроризма не удается контролировать, возникает образ рака, дающего метастазы.

«– *Comme un cancer métastatique, les groupes terroristes ont cette faculté de ses cinder rapidement en sous-groupes...* / Как метастатический рак, террористические группы имеют возможность быстро разделить на группы...» [9].

В рамках модели «терроризм – это заразная болезнь» исламизм представлен как зараза, поражающая страны или регионы с ослабленным иммунитетом, то есть страны с низким уровнем развития или уже ослабленные внутренними конфликтами.

«– *La contagion islamiste. Il ne s'agit pas des musulmans mais il s'agit d'une posture bien précise celle de l'islam politique qui commence avec les frères musulmans, qui est portée par l'Arabie saoudite mais pas seulement...* / Исламистская зараза. Это не о мусульманах, но об определенной позиции

политического ислама, который начинается с мусульманского братства, которое поддерживается не только Саудовской Аравией...» [5].

В рамках выявленных метафорических моделей актуализируются различные понятийные, образные и эмотивные признаки концепта «терроризм»: публичность, организованность, устрашение, масштабность, жестокость, агрессивность, рост, неуправляемость, опасность [4]. следует отметить, что метафорическое представление концепта «терроризм» в дискурсе СМИ не только формирует негативное отношение общества к терроризму как глобальному явлению, но и используется как средство снижения уровня тревожности по поводу данного явления у адресата.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 5–32.
2. Гак В.Г. Метафора: универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте. – М.: Прогресс, 1988. – С. 11–66.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 387–416.
4. Феденева Ю.Б. Функции метафоры в политической речи // Художественный текст: структура, семантика, прагматика. – Екатеринбург, 1997. – С. 179–188.
4. Information.TV – [Электронный ресурс]. – URL: information.tv5monde.com (дата обращения: 01.06.2017).
5. Le Figaro – [Электронный ресурс]. – URL: www.lefigaro.fr (дата обращения: 19.10.2016).
6. Le Point – [Электронный ресурс]. – URL: www.lepoint.fr (дата обращения: 17.01.2017).
7. Le Temps – [Электронный ресурс]. – URL: www.letemps.ch (дата обращения: 01.17.06.2017).
8. Mondafrique – [Электронный ресурс]. – URL: mondafrique.com (дата обращения: 01.17.06.2017).
9. Slateafrique – [Электронный ресурс]. – URL: slateafrique.com (дата обращения: 01.17.06.2017).
10. Today – [Электронный ресурс]. – URL: today.reuters.fr/news (дата обращения: 01.17.06.2017).

© Васенёва Е.В., Рябкова А.С., 2017

ПРИНЦИПЫ ВЫЯВЛЕНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ЛАКУНАРНОСТИ

Голубева Надежда Александровна

*д-р филол. наук, профессор кафедры теории и практики немецкого языка
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: nagol@mail.ru*

Суздальцева Алина Александровна

*магистрант гр. 102ЛНМ факультета заочного обучения,
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: abitura@bk.ru*

PRINCIPLES OF CONCEPTUAL LACUNAS' DETECTION

Nadezhda Golubeva, Doctor of Philology

*Professor of the German Language Theory and Practice Department
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: nagol@mail.ru*

Alina Suzdaltseva

*Master's Degree Student of the Roman-Germanic Languages Faculty, group 102LNM
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: abitura@bk.ru*

Аннотация: рассматривается проблема межъязыковых и концептуальных лакун, которые обнаруживаются как при анализе и сопоставлении языков, так и в процессе межкультурной коммуникации. Затрагивается вопрос соотношения слова и концепта.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; концепт; лакуна; безэквивалентная лексика.

Abstract: the paper tackles the problem of interlingual and conceptual lacunas, which can be detected in the course of analysis or language comparison as well as in the context of cross-cultural communication. The paper focuses on the issue of correlation between a word and a concept.

Key words: cross-cultural communication; concept; lacuna; non-equivalent lexicon.

Настоящая статья посвящена теоретическому аспекту лакунарности, который заключается в обнаружении и описании признаков концептуальных лакун в системных отношениях ментального лексикона.

Целью предлагаемой статьи является описание принципов выявления концептуальной лакунарности как отражения национально-культурных факторов носителей того или иного языка и обоснование

заявленных теоретических моментов результатами анализа эмпирического материала.

Существующая в лингвистике идея осмысления порядка (принципов) образования системы языка позволяет увидеть заметное отсутствие языковых маркеров национально-маркированных смыслов, то есть лакунарность разных типов, имеющую, однако, единую когнитивную природу. Лакунарность обнаруживается почти во всех языках мира. Подавляющее большинство выявленных лакун – межъязыковые, которые обнаруживаются путем сопоставления двух языков. «Пустые клетки» и слабые звенья выражения смысла в межъязыковом ракурсе проявляют себя на разных уровнях языка. Так, системно существующее в немецком языке грамматическое значение «неопределенность», выражаемое неопределенным артиклем (*ein/ein/eine*), имеет слабое очертание в русском языке и, наоборот, префиксально выражаемое грамматическое значение «завершенность» действия в русском языке (*ехать/уехать*) не имеет формальных средств в немецком языке, отвлекаясь от недостаточно четкой функции формы *Perfekt*.

В рамках настоящей статьи исследовательский интерес направлен на существующие пробелы (незанятые места) в лексической системе, которые фиксируют концептуальную лакунарность. Исследование лакун предпринимается нами в русле актуальной лингвистической парадигмы – когнитивной лингвистики. Методологическая основа выбранного направления базируется на ведущей роли *Homo sapiens* в освоении языкового и, шире, – культурного пространства, априорности взаимодействия сложных когнитивных систем, таких как человеческое сознание, мышление и знание, с языком и речью.

Триада антропологических феноменов «сознание – язык – мышление» как единый «ментально-лингвистический комплекс» является необходимым условием восприятия родного и «другого» мира. Мыслящий, познающий и говорящий человек как субъект, объект и бенефициант привлекал и привлекает авторов исследований в области разных смежных с лингвистикой наук (Л.С. Выготский, К. Леви-Стросс, А.Н. Леонтьев, В.А. Лефевр, А.Р. Лурия, М.К. Мамардашвили, У. Матурана, У. Найссер, Б.Л. Уорф, Г. Фреге, Э. Холл).

В концептосфере каждого языка есть концепты, которые не имеют национальных языковых знаков и тем самым порождают языковые лакуны. Однако эти концепты существуют и реализуют мыслительную деятельность их носителей не менее успешно, чем номинированные концепты. Вместе с тем наличие нелексиколизованных концептов обусловлено их коммуникативной нерелевантностью в языковом сообществе, но не ограниченной возможностью их вербализации.

Исследование концептуальной лакунарности в аспекте межкультурной коммуникации приобретает прикладное значение.

Межкультурная коммуникация – это явление повседневной практики носителей одного или нескольких языков. Но одного только знания иностранного языка недостаточно, чтобы адекватно понимать собеседника. В процессе межкультурного общения неизбежно возникают препятствия – национально-специфические особенности контактирующих культур, известные как лакуны.

Первыми термин «лакуна» ввели канадские лингвисты Жан Поль Вине и Жан Дарбельне. Они определяют лакуну как явление, которое имеет место всякий раз, когда слово одного языка не имеет соответствия в другом языке [2, с. 10]. Причины возникновения лакун могут быть обусловлены различными процессами, происходящими в данном конкретном обществе. В то же время они могут зависеть от особенностей грамматической и фонетической систем языка.

Лакуну можно рассматривать как «пробел в понимании». Понимание, в свою очередь, обеспечивается знанием значений при помощи лексической системы языка реципиента. Примером сказанному может служить праздник «das Dreikönigsfest» – праздник трех королей, который празднуется 6 января в основном на юге Германии и завершает рождественский цикл народных праздников. Поскольку он не празднуется в России, слово «Dreikönigsfest» будет являться лакуной. Или же лексема «die Seppelhose» – короткие кожаные штаны, особенно распространенные в Баварии как часть национального баварского костюма. Слово «der Bierdeckel» – «подставка под пивную кружку» – будет также являться лакуной для русского языка, так как это понятие выражается не однословно, как в языке-доноре, а описательно. Сказанное актуально и для лексемы «herumzappen» – бесцельно переключать телевизионные каналы с помощью пульта дистанционного управления, а также «anmailen» – писать и отправлять кому-л. сообщение по электронной почте. Слово «anmailen», сравнительно недавно вошедшее в лексикон немцев, в русском языке до сих пор не имеет односложного эквивалента.

Говоря о лакунарности, необходимо иметь в виду, что она может быть полной, когда в сравниваемом языке отсутствует обозначаемая лексемой сущность, или частичной, когда имеются расхождения в обозначении ядерных и периферийных сем сущности вследствие ее национально-специфического восприятия и осмысления. Смысл является когнитивной основой лексического значения языковой единицы и форматируется концептом.

Активно разрабатываемая в последнее время проблема лексических концептов имеет своим результатом в том числе выявление концептуальной лакунарности. В этом случае представляется целесообразным определить лингвистическую сущность термина «концепт». Данный термин относится к числу ключевых в когнитивной лингвистике. Дело в том, что *концепт* – категория мыслительная,

ненаблюдаемая, и это дает большой простор для ее толкования. Категория концепта фигурирует сегодня в исследованиях философов, логиков, психологов, культурологов, и она несет на себе следы всех этих внелингвистических интерпретаций.

Впервые в отечественной науке термин *концепт* был употреблен С.А. Аскольдовым-Алексеевым в 1928 г. Ученый определил концепт как мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода [1, с. 260].

Д.С. Лихачев использовал понятие *концепт* для обозначения обобщенной мыслительной единицы, которая отражает и интерпретирует явления действительности в зависимости от образования, личного опыта, профессионального и социального опыта носителя языка. Являясь своего рода обобщением различных значений слова в индивидуальных сознаниях носителей языка, позволяет общающимся преодолевать существующие между ними индивидуальные различия в понимании слов [4, с. 3].

Е.С. Кубрякова предлагает такое определение концепта: «Концепт – оперативная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, квант знания. Самые важные концепты выражены в языке» [3, с. 90].

Говоря выше о межъязыковой лакунарности, мы имели в виду лакуны языкового уровня, то есть отсутствие слова. Теперь, отталкиваясь от определения концепта, необходимо осветить вопрос когнитивных (концептуальных) лакун, то есть отсутствие концепта. Лакуна названа когнитивной потому, что соответствующее явление не познано народом, то есть не концептуализировано.

Наиболее ярко национальная специфика концептов проявляется в наличии безэквивалентных концептов в национальных концептосферах. Безэквивалентные концепты могут быть выявлены через безэквивалентные языковые единицы, которые называют эти концепты – лакуны. Лакуна – всегда показатель наличия некоторой уникальности, национального своеобразия концепта в сознании народа. Об этом свидетельствуют русские безэквивалентные единицы и, соответственно, представляемые ими концепты *авось*, *духовность*, *интеллигенция*, *пошлость*, *порядочность*, *смекалка*, *разговор по душам*, *выяснение отношений*, *соборность* и др. В немецком языке на это указывают безэквивалентные концепты: *Spass* – «все, доставляющее радость, развлечение, удовольствие», *Feierabend* – «часть суток от окончания рабочего дня до отхода ко сну» или же *Gezeiten* – «время прилива и отлива на морском побережье» и др.

Однако отсутствие слова не означает отсутствия в сознании народа соответствующего ему концепта, за исключением случаев мотивированных межъязыковых лакун при отсутствии у народа

конкретных явлений реальности. Концепты возникают в сознании людей как результат отражения в нем окружающей действительности. Отсюда можно утверждать, что концепты не зависят от языка, на что указывает существование универсальных концептов.

В то же время в языке номинируется все то, что становится в том или ином обществе предметом обсуждения, а не мышления. Соответственно, существующий в сознании народа концепт может быть просто не назван в данном языке, поскольку он является, как сказано выше, нерелевантным. Таким образом, наличие языковой единицы всегда свидетельствует о наличии у народа некоего концепта, но для существования концепта как ментальной единицы ее системная языковая объективация не обязательна.

Таким образом, говоря об установлении национальной специфики концептов, лингвисты прибегают к описанию концептов двух культур и сопоставлению данных концептов по составу когнитивных признаков и их статусу, яркости в структуре концепта. Концептуальная лакунарность, а именно выявление безэквивалентных концептов, требует тщательного анализа когнитивных, культурологических и исторических признаков.

Основным методом выявления межъязыковых лагун является «сопоставление семантически близких лексических единиц разных языковых систем и подсистем для выявления того, существует ли эквивалентный перевод этих единиц на другой язык или нет. При отсутствии в каком-либо языке переводного эквивалента тому или иному слову другого языка в первом языке фиксируется лагуна» [5, с. 201].

Лагуны выявляются, прежде всего, по двуязычным переводным словарям методом сплошного анализа. В рамках настоящего исследования мы ориентируемся на «Немецко-русский словарь неологизмов» [6], в который вошло около 2000 слов, критериями отбора которых явились три следующих параметра: 1) появление в первое десятилетие XXI в.; 2) слово должно принадлежать к общенародному немецкому языку и 3) должно соответствовать немецкому языковому употреблению. Лексикографической особенностью данного издания является то, что представленная новая немецкая лексика большей частью отсутствует в других немецко-русских словарях. Таким образом, слова и устойчивые сочетания являются для русского языка одновременно и безэквивалентной лексикой (лакуной). Но далеко не каждое слово будет являться концептуальной лакуной, о чем упомянуто ранее.

В заключение следует сказать, что проблема существования концептуальной лакунарности во многом обусловлена национальным характером мышления. Она может рассматриваться как на уровне системы языка – в статике, так и на уровне речи, так как безэквивалентная лексика может также обнаруживаться в процессе общения представителей разных культур, когда говорящий сталкивается с тем, что в другом языке нет слова

для обозначения того или иного явления. Поскольку все методы выявления лакун основаны на сопоставлении, они носят контрастивный характер.

Список литературы

1. *Аскольдов С.А.* Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология. – М., 1997. – С. 260–267.
2. *Вине Ж.П., Дарбельне Ж.* Сопоставительная стилистика французского и английского языков. Метод перевода. – Париж, 1958. – 331 с.
3. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М., 1996. – 245 с.
4. *Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка // Изв. РАН – СЛЯ. – 1993. № 1. – С. 3–9.
5. *Стернин И.А.* Когнитивная лингвистика. – Воронеж, 2007. – 314 с.
6. *Steffens D., Nikitina O.* Deutsch-russisches Neologismenwörterbuch. Neuer Wortschatz im Deutschen 1991–2010. Немецко-русский словарь неологизмов. Новая лексика в немецком языке 1991–2010. 2 Bände. – Mannheim, 2014. – 598 S.

© Голубева Н.А., Суздальцева А.А., 2017

ПЕРЕВОД НЕОЛОГИЗМОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Григорьева Галина Евгеньевна

канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: grigorieva.pspu@gmail.com

Лыбина Анастасия Александровна

студентка гр. 735 факультета иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: a.lybina@yandex.ru

TRANSLATION OF NEOLOGISMS IN THE POLITICAL DISCOURSE

Galina Grigorieva, Ph.D.

Associate Professor, English Philology Department

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: grigorieva.pspu@gmail.com

Anastasia Lybina
Student of Faculty of Foreign Languages, group 735
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: a.lybina@yandex.ru

Аннотация: рассматриваются лингвостилистические особенности политического дискурса и анализируются способы перевода неологизмов в политическом дискурсе. В качестве материала для исследования выбраны публичные выступления англоязычных политиков и их переводы на русский язык.

Ключевые слова: политический дискурс; политический язык; лингвостилистические особенности; неологизм; вариант перевода; лексическое добавление; транскрипция; транслитерация; калькирование; описательный перевод.

Abstract: the authors consider linguostylistic characteristics of the political discourse and analyze some methods of translating neologisms in the political discourse. Public speeches of English-speaking politicians and their translations into Russian have been chosen as materials for the study.

Key words: political discourse; political language; linguostylistic characteristics; neologism; translation variant; lexical addition; transcription; transliteration; loan translation; descriptive translation.

Политическая сфера играет большую роль в жизни общества, поэтому неудивительно, что она привлекает к себе внимание представителей различных научных дисциплин, в том числе лингвистов. В частности, она представляет интерес для лингвистов-переводчиков, ведь в современных условиях политические тексты приобретают особое значение на рынке переводческих услуг, выступая как средство регулирования отношений в политической сфере.

Политический текст становится объектом многих исследований различных направлений и подходов, но большинство лингвистов сходятся во мнении, что политический текст, как никакой другой, должен изучаться с учетом целевых установок коммуникантов, их взглядов, убеждений и личностных качеств, условий создания, функционирования и восприятия текста адресатом, взаимосвязи текста с другими текстами (интертекстуальности) и многих других факторов. Иными словами, на сегодняшний день принято изучать политический текст в динамике коммуникативной ситуации, т.е. как дискурс.

Политический дискурс выступает продуктом и инструментом политического воздействия и манипулирования общественным сознанием. В связи с возрастанием роли средств массовой информации в современном мире, манипулятивные возможности политического дискурса постоянно усиливаются. Он является выражением всего комплекса взаимоотношений

между человеком и обществом и, таким образом, влияет на формирование реципиентов картины мира [3].

Выраженный манипулятивный потенциал данного типа дискурса предопределяет целый ряд его специфических характеристик. В первую очередь, специфичность проявляется в языковых характеристиках. Политический язык как подсистема языка представляет собой сферу повышенной речевой ответственности. Это официальный язык государственной власти, средства воздействия которого отличаются от языковых средств, используемых в художественной, публицистической и разговорной речи [7]. А.П. Чудинов рассматривает политический язык как ориентированный на сферу политики вариант национального языка, таким образом подчеркивая его стилистическую неоднородность [8]. Ведь подъязык представляет собой как бы продольный срез с национального языка в аспекте определенной профессиональной деятельности. Так и язык современной политической коммуникации отличается сложным переплетением признаков общеупотребительной речи, особого жаргона, официально-деловой и научной речи.

Языковые характеристики дискурса обуславливают специфику перевода политических текстов. Безусловно, проблемы, которые требуют от переводчика особого внимания, не ограничиваются лингвистическими вопросами. Адекватный перевод политического текста всегда решает также психолингвистические и социокультурные проблемы, что очевидно, если переводчик понимает, насколько динамична, социокультурно и личностно обусловлена ситуация коммуникации, в которую погружены текст оригинала и текст перевода. Так, А.П. Чудинов к важнейшим характеристикам политического дискурса относит: авторство политического текста; адресность политического текста; стратегию и тактику в политической коммуникации; непосредственно политический нарратив [8]. Однако все категории переводческих проблем видятся нам взаимосвязанными, и в лингвостилистических особенностях политического дискурса так или иначе отражены все иные его характеристики и особенности: в фонетике, лексике, грамматике и стилистике каждого отдельно взятого текста находят воплощение целевые установки, политические взгляды и убеждения, личностные качества, условия создания, функционирования и восприятия текста коммуникантами.

В рамках настоящей статьи рассматриваются лингвостилистические вопросы перевода политического дискурса. Мы не сужаем область объекта исследования по жанровому признаку, но сужаем ее до одной языковой пары: перевод с английского языка на русский. Нам видится также целесообразным представить подробно лишь одну проблему перевода: перевод неологизмов.

Прежде чем перейти непосредственно к решению поставленной задачи, выделим на основе изученной литературы и собственного анализа корпуса политических текстов на английском языке лингвостилистические особенности англоязычного политического дискурса. Акцент на закономерностях и типологических параметрах языка политического дискурса необходим, поскольку перевод отдельно взятой единицы оригинала – в нашем случае неологизма – невозможен без интерпретации и контекстуального анализа. Каждая отдельно взятая единица перевода контекстно обусловлена и связана с другими единицами. Все лингвостилистические характеристики взаимосвязаны, часто носят комплексный характер.

Таким образом, на фонетическом уровне англоязычный политический дискурс отличается чередованием большой и небольшой слоговой длины слова, аллитерацией и ассонансом, эмфатическим ударением, выраженной паузацией, предпочтительно ступенчатой шкалой интонации и ниспадающим тоном. На лексическом уровне характерны терминологичность, заимствования, главным образом из латинского и французского языков, «высокие», т.е. книжные слова, клише и штампы, необычные устойчивые фразы, общепринятые и авторские сокращения, аллюзии и цитаты (как правило, с точным указанием автора/источника), имена собственные, неологизмы, эмоциональная и оценочная лексика, различные тропические и аранжировочные выразительные средства. На грамматическом уровне для политического дискурса типичны атрибутивность разнообразных частей речи, частое использование относительных прилагательных, в том числе образованных от фамилий, риторический вопрос, инверсия, асиндетон и полисиндетон, вводные конструкции, параллелизм и различные типы повторов.

Рассмотрим более подробно неологизмы (новообразования в лексике) как лингвостилистическую особенность политического дискурса. Также проанализируем основные приемы их перевода, используемые переводчиками из СМИ.

Развитие политических процессов и тенденций в эпоху глобализации и множественных международных конфликтов предполагает появление новых открытий, введение новых понятий и новой терминологии [7]. В результате словарный состав языка постоянно пополняется новыми словами – ежегодно в английском языке появляется несколько тысяч неологизмов. Достаточно большая доля неологизмов приходится на политический дискурс, в котором все время происходят изменения из-за социальных, политических перемен, научно-технического прогресса. Преимущественно возникают новые военные, политические и экономические термины. Основную массу слов терминологического характера составляют имена существительные, доминирующая роль которых в терминологии признается многими лингвистами.

Также для политического дискурса характерны трансноминации, появляющиеся в языке с целью дать новое, более эмоциональное имя предмету, уже имеющему нейтральное наименование, что отражает тенденцию политического дискурса к употреблению более экспрессивных форм [2].

Изменения в составе общественно-политической лексики английского языка происходят не только за счет количественного увеличения, но и за счет качественных изменений, происходящих в семантической структуре некоторых единиц, результатом которых является появление «семантических неологизмов» – это новые значения уже употребляемых слов [1].

Все это позволяет сделать вывод, что при переводе неологизмов перед переводчиком стоит сложная задача. Во-первых, ему необходимо правильно выделить неологизм в тексте; особенно сложно это сделать при устно-устном или устно-письменном переводе. Во-вторых, переводчику необходимо определить значение неологизма. Фиксация неологизмов в словарях занимает, как правило, несколько лет. Лексикографы не торопятся заносить неологизмы в словари, поскольку грань между окказионализмами и неологизмами зыбкая, и лексическая единица должна «прижиться» в речи носителей языка, прежде чем войти в словарный состав языка. Время на регистрацию неологизма в двуязычном словаре еще больше. Соответственно, переводчик не находит искомую единицу в словарях и, основываясь на контексте, справочной литературе и собственном переводческом опыте, определяет его семантику и подбирает наиболее подходящий способ перевода.

Небольшое исследование англоязычного политического дискурса, проведенное в рамках курсового проекта, позволило подтвердить данный тезис и сделать ряд выводов. Исследование проводилось на материале медиафайлов – видеороликов политических выступлений британских и американских политических деятелей и их русскоязычных версий (дублирование или субтитры). Общий корпус материала составил 6 видеороликов, общий хронометраж – примерно 70 минут.

Рассмотрим два примера. Фрагменты политического дискурса в каждом из двух примеров представим в виде двух высказываний: фрагмент оригинала на английском языке (ИТ) и фрагмент его перевода на русском языке (ПТ).

Первый пример – фрагмент из речи Дэвида Кэмерона после референдума о выходе из ЕС [4]. Перевод выполнен субтитрами.

ИТ: And let me congratulate all those who took part in the *leave campaign*.

ПТ: И позвольте мне поздравить всех, кто принимал участие в *кампании за выход из ЕС*.

В исходном тексте мы видим словосочетание *leave campaign*. Поиск по google.com показывает, что оно прямым образом связано с референдумом о выходе Великобритании из ЕС. Данное словосочетание указывает на сторонников выхода из ЕС. Словари «» и АБВУ LingvoLive не предлагают никаких вариантов перевода. «» для слова *leave* предлагает соответствия: разрешение, отпуск, уход, расставание и др.; для слова *campaign* – кампания, операция, поход, страда и др. Переводчик переводит данное препозитивное атрибутивное словосочетание как кампания за выход и решает использовать прием лексического добавления из ЕС, так как на языке перевода необходимо пояснение ввиду отсутствия реалии.

Второй пример – победная речь Барака Обамы на президентских выборах 2012 г. [5; 6]. Перевод выполнен дублированием.

ИТ: We remain more than a collection of *red states* and *blue states*.

ПТ: Мы – не просто группа «красных» и «синих» *штатов*.

В исходном тексте присутствует такой новый термин, как *red states* и *blue states*. Поиск по google.com показывает, что данный термин описывает штаты США, жители которых в основном голосуют на республиканцев (*red states*) и демократов (*blue states*). Словарь «Мультитран» дает следующий перевод словосочетанию *red states*: «красные» штаты, штаты, голосующие за республиканцев. Словосочетание *blue states* он переводит как «синие» штаты, штаты, голосующие за демократов. Переводчик использует в своем переводе ранее созданную кальку «красные» и «синие» штаты, так как данный вариант часто используется в СМИ, вероятно, представляется переводчику адекватным и, по его расчету, будет понятен людям, читающим текст на языке перевода и следящим за политикой в мире.

Таким образом, можно сделать вывод, что перевод неологизмов и новых терминов производится следующим способом: если в корпусе текстов на языке перевода существует вариант перевода, используемый в СМИ, и данный вариант не противоречит интерпретации и пониманию значения неологизма переводчиком, следует прибегнуть к нему. При отсутствии варианта перевода в корпусе текстов на языке перевода переводчик расценивает неологизм как лакуну и применяет один из принятых в практике перевода способов элиминирования лакуны, т.е. решает, перевести ли неологизм транскрипцией, транслитерацией, калькированием с применением при необходимости переводческого комментария или дать описательный перевод.

Выбор способа перевода также зависит от аудитории, для которой предназначен текст. Кроме того, на перевод влияют и другие факторы, например: используемая переводческая стратегия, наличие фоновых знаний, контекст, функции исходного текста, межкультурные различия, экстралингвистические факторы. Все это говорит о том, что перевод

неологизмов является сложной переводческой задачей, требующей от переводчика определенных знаний и умений.

Список литературы

1. Брагина А.А. Неологизмы в русском языке: пособие для учителей и студентов. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.

2. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка. – М.: Высш.шк., 1989. – 126 с.

3. Зданевич К.В. Лингвостилистические особенности политического дискурса // Сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Минск: Четыре четверти, 2014. – Выпуск 11. – Т. 2. – С. 158–162.

4. Историческая речь Дэвида Кэмерона после референдума о выходе из ЕС (англ. язык с русскими субтитрами) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xpjT5u3A1bw> (дата обращения: 23.05.2017).

5. Победная речь Барака Обамы на выборах 2012 года (англ. язык) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nv9NwKAjmt0> (дата обращения: 18.05.2017).

6. Победная речь Барака Обамы на выборах 2012 года (русс. язык) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=q3LzW3_q_fE (дата обращения: 18.05.2017).

7. Попова Т.Г., Таратынова Н.В. Политический текст и его лексические особенности // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия: Филологические науки. – М.: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2012. – Вып. 3. – С. 90–98.

8. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2003. – 248 с.

© Григорьева Г.Е., Лыбина А.А., 2017

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК В ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Дзараева Наталья Анатольевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: natasha_dz@mail.ru*

Олина Екатерина Олеговна

*студентка гр. 745П факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: donotbesoselfish@gmail.com*

COMMUNICATIVE STRATEGIES AND TACTICS IN THE PHARMACEUTICAL DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES)

Natalya Dzaraeva, Ph.D.

*Associate Professor, English Philology Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: natasha_dz@mail.ru*

Ekaterina Olina

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 745П
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: donotbesoselfish@gmail.com*

Аннотация: анализируются проблемы эффективной коммуникации в сфере фармации. Как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике подчеркивается необходимость изучения профессионального фармацевтического дискурса, поскольку это позволит выявить наиболее эффективные стратегии и тактики данного типа дискурса, что повысит качество оказания фармацевтической консультативной помощи. В данной работе делается попытка разработать классификацию стратегий и тактик письменного фармацевтического дискурса и проводится сравнительный анализ стратегий и тактик, используемых в русскоязычных и англоязычных аннотациях к лекарственным средствам.

Ключевые слова: фармацевтический дискурс; стратегии фармацевтического дискурса; тактики фармацевтического дискурса.

Abstract: the article deals with the problems of effective communication in the field of pharmacy. Both Russian and foreign linguists underline the importance of getting a deeper insight into professional pharmaceutical discourse which can enhance the quality of pharmaceutical care. The present work is an attempt to design a classification of strategies and tactics of written

pharmaceutical discourse and to compare strategies and tactics used in Russian and English/ American pharmaceutical references.

Key words: pharmaceutical discourse; strategies of pharmaceutical discourse; tactics of pharmaceutical discourse.

Фармацевтический дискурс трактуется как письменная дискурсивная практика, результатом которой является речевое произведение, рассматриваемое в его прагматическом аспекте в связи с ситуацией его функционирования в сфере здравоохранения, направленной на решение прикладных медицинских задач (по оказанию медицинской и консультативной помощи различным группам населения) [2]. Цель фармацевтического дискурса – производство, хранение и реализация лекарственных средств.

В области международной фармации непрерывно появляется множество различных препаратов; разработка совершенно новых лекарственных средств ведет как к развитию фармацевтики, так и к усложнению существующей системы, появлению новых характеристик фармацевтического дискурса, новых стратегий и тактик.

Анализ литературы показал наличие одной классификации стратегий и тактик фармацевтического дискурса, принадлежащей Л.Н. Носовой, которая выделяет стратегию информирования и стратегию побуждения [2].

Недостаточная освещенность вопроса классификаций стратегий и тактик фармацевтического дискурса в научной литературе, а также собственный анализ устных и письменных источников данного вида дискурса позволили нам предложить собственную классификацию. В письменном фармацевтическом дискурсе мы выделили четыре стратегии: информирующую, убеждающую, обучающую и побуждающую (таблица).

Стратегии и тактики письменного фармацевтического дискурса

Информирующая	Убеждающая	Обучающая	Побуждающая
Тактики			
Предоставление информации	Привлечения	Инструктирующая	Усиление
Аргументация	Внушение	Предупреждающая	Придание уникальности
Абзацное членение	Придание научности и престижности		

Сравним, как эти стратегии и тактики реализуются в русскоязычных и англоязычных фармацевтических текстах, а именно в инструкциях к лекарственному средству.

Информирующая стратегия (*тактика предоставления информации, тактика аргументации, тактика абзацного членения*), см. [4]:

Composition:

Each Simvacor 10 tablet contains simvastatin 10 mg
Each Simvacor 20 tablet contains simvastatin 20 mg
Each Simvacor 40 tablet contains simvastatin 40 mg
Each Simvacor 80 tablet contains simvastatin 80 mg

Inactive ingredients: Lactose, Pregelatinized Starch, Microcrystalline Cellulose, Modified Sodium Carboxymethylcellulose, Ascorbic Acid, Citric Acid, Magnesium Stearate, Butylated Hydroxyanisole, Opadry.

Therapeutic group: Simvastatin belongs to a group of medicines called statins. The statins inhibit HMG-CoA reductase activity.

Therapeutic activity: A preparation belonging to the statin family used to lower blood lipid levels in patients with hyperlipidemia (high blood lipid levels).

Состав:

Каждая таблетка Simvacor 10 содержит 10 мг симвастатина
Каждая таблетка Simvacor 20 содержит 20 мг симвастатина
Каждая таблетка Simvacor 40 содержит 40 мг симвастатина
Каждая таблетка Simvacor 80 содержит 40 мг симвастатина

Неактивные компоненты: лактоза, прежелатинизированный крахмал, микрокристаллическая целлюлоза, модифицированная натрий-карбоксиметилцеллюлоза, аскорбиновая кислота, лимонная кислота, стеарат магния, бутилированный гидроксизамизол, опадрай.

Активные компоненты: симвастатин принадлежит к группе лекарственных средств, называемых статинами. Статины подавляют активность ГМГ КоА редуктазы.

Терапевтическое действие: Препараты, относящиеся к семейству статинов, применяются для снижения кровяного давления у пациентов, страдающих гиперлипидемией (высокое содержание липидов в крови).

Тактика предоставления информации реализуется в языке с помощью сложносочинённых предложений, рядов однородных членов. Клиент института получает подробную, точную и конкретную информацию, например, об использовании данного лекарственного препарата и о его составе.

Тактика аргументации реализуется с помощью приведения доводов и выводов, см. [4]:

Warnings: The preparation contains lactose and may cause an allergic reaction in patients sensitive to lactose. During treatment with this medicine, the following tests should be performed: liver function and blood lipid levels. If you are sensitive to any type of food or medicine, inform your doctor before commencing treatment with this medicine. Avoid becoming pregnant while under treatment with this medicine. Consult your doctor with regard to using adequate contraceptive

Меры предосторожности: Препарат содержит лактозу и может вызывать аллергические реакции у пациентов, чувствительных к лактозе. В период лечения данным препаратом необходимо провести тесты на функцию печени и на уровни липидов в крови. Если у вас повышенная чувствительность к какому-либо виду пищи или лекарственным веществам, сообщите об этом вашему врачу до того, как он назначит вам лечение этим препаратом. Постарайтесь избежать беременности в период лечения данным препаратом. Проконсульти-

Убеждающая стратегия:

Тактика привлечения внимания реализуется в языке с помощью выделения цветом, жирным шрифтом, см. [4]:

Do not use this medicine if you are taking mibefradil (for treatment of hypertension).

Do not take this medicine without consulting a doctor before starting treatment:

If you are suffering, or have suffered in the past, from impaired function of: the liver, the kidney, from acute infection, a major trauma. If you have suffered in the

ферментов печени.
Не употребляйте этот препарат, если вы принимаете мибефрадил (для лечения гипертензии).

Не употребляйте этот препарат без консультации лечащего врача до начала лечения в следующих случаях:

Если вы страдаете, или страдали в прошлом от нарушения функций: печени, почек, перенесли острую инфекцию или серьезную травму. Если в прошлом при употреблении других

Тактика внушения реализуется в языке с помощью знака восклицания, нижнего подчёркивания, выделения жирным шрифтом, см. [4]:

health, do not discontinue use of this medicine without consulting your doctor.

Avoid poisoning! This medicine, and all other medicines, must be stored in a safe place out of the reach of children and/or infants, to avoid poisoning. If you have taken an overdose, or if a child has accidentally swallowed the medicine, proceed immediately to a hospital emergency room and bring the package of the medicine with you. Do not induce vomiting unless explicitly instructed to do so by a doctor!

This medicine has been prescribed for the treatment of your ailment; in another patient it may cause harm. **Do not give this medicine to your relatives, neighbors or acquaintances.**

Do not take medicines in the dark! Check the label and the dose each time you take your medicines. Wear glasses if you need them.

здоровья, не прекращайте прием этого препарата без консультации с врачом.

Не допускайте отравлений! Во избежание отравлений этот препарат и все другие лекарственные препараты должны храниться в безопасном месте вне досягаемости детей и/или младенцев. Если вы приняли препарат в слишком большой дозе, или ребенок случайно проглотил лекарство, немедленно отправляйтесь в пункт неотложной медицинской помощи, взяв с собой упаковку с лекарством. Не вызывайте рвоту, пока не получите на это четких указаний от врача! Это лекарство было назначено для лечения вашего заболевания; другому пациенту оно может причинить вред. **Не давайте это лекарство вашим родственникам, друзьям или знакомым.**

Не держите лекарство в темноте! Проверяйте этикетку и дозировку каждый раз, когда принимаете лекарство. Одевайте очки, если вы в них нуждаетесь.

Тактика придания научности и престижности реализуется с помощью упоминания стандартов, ссылок на Министерство здравоохранения, см. [4]:

**PATIENT PACKAGE INSERT IN ACCORDANCE
WITH THE PHARMACISTS' REGULATIONS
(PREPARATIONS) -1986**

SIMVACOR

Tablets

The dispensing of this medicine requires a doctor's prescription

Read this package insert carefully in its entirety before using this medicine

The format of this leaflet was determined by the Ministry of Health and its content was checked and approved by it

**ИНСТРУКЦИЯ ПО ПРИМЕНЕНИЮ В СООТВЕТСТВИИ
С ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИМИ СТАНДАРТАМИ
(ПРЕПАРАТЫ) - 1986**

СИМВАКОР

Таблетки

Режим дозирования этого лекарственного препарата назначается лечащим врачом.

Перед использованием препарата внимательно и полностью прочитайте инструкцию по его применению.

Формат данной инструкции установлен Министерством здравоохранения, а ее содержание проверено и утверждено.

Обучающая стратегия:

Инструктирующая тактика реализуется с помощью повелительных предложений, модальных конструкций (be to в английском, следует в русском), см. [4]:

Dosage: Dosage is according to doctor's instructions only.

Do not exceed the recommended dosage.

This medicine is not intended for administration to children and adolescents under 20 years of age.

This medicine is to be taken at specific time intervals as determined by the attending doctor. If you forget to take this medicine at the specified time, do not take an additional dose and follow your usual administration regimen. During treatment with this medicine, ensure that a low-cholesterol diet is followed.

Directions for use:

Do not chew! Swallow the medicine with a small amount of water. It is recommended to take this medicine in the evening. Do not take this medicine with grapefruit juice (see above). If necessary, the tablet can be halved or crushed for immediate use.

Режим дозирования: Дозировки этого лекарственного препарата назначаются только лечащим врачом.

Не превышать рекомендованную дозу.

Этот препарат не предназначен для применения детьми и подростками в возрасте до 20 лет.

Это лекарство следует принимать через определенные промежутки времени, которые устанавливает лечащий врач. Если вы забыли принять лекарство в установленное время, не принимайте дополнительную дозу, а просто следуйте вашему обычному режиму приема лекарства. В период лечения этим препаратом убедитесь, что оно сочетается с диетой с низким содержанием холестерина.

Способ употребления:

Не разжевывать! Проглотить лекарство, запивая небольшим количеством воды. Рекомендуется принимать препарат в вечернее время. Не принимайте это лекарство вместе с грейпфрутовым соком (см. выше). Если необходимо, таблетки можно разломить пополам или раздробить для немедленного использования

Предупреждающая тактика реализуется в языке с помощью повелительных отрицательных предложений, см. [4]:

Do not use this medicine if you are pregnant or breastfeeding.

Do not use this medicine if you are sensitive to any of its ingredients.

Do not use this medicine if you are suffering from active hepatic disease or in case there is a marked unexplained elevation in liver enzymes.

Do not use this medicine if you are taking mibefradil (for treatment of hypertension).

Не употребляйте этот препарат, если вы беременны или кормите грудью.

Не употребляйте этот препарат, если у вас повышенная чувствительность к какому-либо из его компонентов.

Не употребляйте этот препарат, если вы страдаете заболеваниями печени в активной форме, или если у вас наблюдается выраженное необъяснимое повышение уровня ферментов печени.

Не употребляйте этот препарат, если вы принимаете мибефрадил (для лечения гипертензии).

Побуждающая стратегия представлена такими тактиками как *усиление* и *придание уникальности*, и реализуется только в тех случаях, когда мы имеем дело с самыми современными фармацевтическими текстами, которые отчасти становятся коммерческими. Обычно производитель размещает рекламу на упаковке от лекарственного средства, тем самым стимулируя покупателя приобрести именно их продукт. Однако информация коммерческого характера может содержаться и в инструкции к препаратам. В анализируемой нами инструкции подобная информация отсутствует.

Тактика усиления используется, чтобы подчеркнуть эффективность, значимость лекарства:

*Ciprobay is **highly** effective against bacteria which are resistant, for example, to penicillins, cephalosporins, tetracyclines and other antibiotics [1].*

Тактика придания уникальности часто реализуется с помощью использования слова *new, extraordinary* и т.п.:

*Ciprofloxacin is a **new** active substance from the quinolone group developed by Bayer AG [1].*

Во время нашего исследования мы реже встречали подобные примеры в русскоязычных инструкциях, что можно объяснить тем, что медицинский английский язык, особенно в Америке, более коммерческий, а также тем, что сайты по продаже лекарственных средств или так называемые интернет-аптеки стали появляться в России только в последние годы.

Тем не менее довольно часто возле названия или изображения лекарства можно увидеть значок «хит продаж», см. [3]:



Таким образом, мы видим, что в англоязычных и русскоязычных фармацевтических текстах используются одни и те же стратегии, что можно объяснить тем, что язык медицины является разновидностью языка для профессиональных и специальных целей, в подобных текстах недопустима неточность формулировок и терминов, это язык строгих форм и клише.

Список литературы

1. Костюшкина, О.М. Учись читать аннотации к лекарственным препаратам на английском языке: учеб.-метод. пособие. – Минск: БГМУ, 2005. – 74 с.
2. Носова Л.Н. Коммуникативно-прагматический потенциал инструкции по применению лекарственных средств в фармацевтическом дискурсе. – М. – 2013.
3. Еаптека.ru [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eapteka.ru/goods/id270263> (дата обращения: 25.05.2017).
4. Симвакор: инструкция по применению / Бюро переводов MBS Intellect Services [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.mbstranslations.ru> (дата обращения: 15.03.2017).

© Дзараева Н.А., Олина Е.О., 2017

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ ОБЩЕНИЯ ВИРТУАЛЬНОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ТЕКСТОВ СОЦИАЛЬНЫХ САЙТОВ)

Дзараева Наталья Анатольевна
канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: natasha_dz@mail.ru

Смирнова Евгения Александровна
Студентка гр. 745П факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: smirnovaevgeniya20@gmail.com

COMMUNICATIVE STRATEGIES AND TACTICS IN CONFLICT VIRTUAL DISCOURSE (BASED ON SOCIAL SITES ANALYSIS)

Natalya Dzaraeva, Ph.D.

*Associate Professor, English Philology Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: natasha_dz@mail.ru*

Evgeniya Smirnova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 745П
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: smirnovaevgeniya20@gmail.com*

Аннотация: рассматриваются проблемы конфликтного взаимодействия в виртуальном пространстве Интернета. В контексте современных тенденций социальные сайты являются неотъемлемой частью жизни современного человека. Пользователи Интернета используют их как в частной, так и в профессиональной жизни, поэтому конфликты в виртуальном дискурсе нередки. В данной работе делается попытка провести сравнительный анализ речевых стратегий и тактик конфликтного виртуального дискурса на основе транскриптов диалогов англоязычных и русскоязычных социальных сайтов.

Ключевые слова: виртуальный дискурс; стратегии виртуального дискурса; тактики виртуального дискурса; конфликт; конфликтная ситуация.

Abstract: the article deals with the problem of conflict virtual discourse. Viewed against modern trends social networking has become an integral part of a person's life. People use social media websites on a regular basis for both private and professional purposes which negatively affects human relationships and results in growing conflicts. The present work is an attempt to give a deeper insight into verbal strategies and tactics which Russian and English speaking Internet users refer to in conflict situations.

Key words: virtual discourse; strategies of virtual discourse; tactics of virtual discourse; conflict; conflict situation.

Интернет сегодня является неотъемлемой частью жизни современного человека, поэтому виртуальный дискурс представляет интерес для изучения. **Виртуальный дискурс** – это текст, погруженный в ситуацию общения в виртуальной реальности, отличающийся специфическим каналом связи. Целями виртуального дискурса является поиск информации, разнообразие досуга и быстрое решение возникающих вопросов и проблем [2, с. 18].

Пользователи Интернета используют его как в профессиональной, так и в частной жизни, постоянно обсуждая что-либо, решая назревшие

проблемы или вопросы, поэтому конфликты в виртуальном дискурсе не редки.

Конфликт в виртуальном дискурсе является важной и новой проблемой, которую стоит исследовать для лучшего ее понимания и способов решения. На сегодняшний день в Интернете существует множество **форм конфликтов**, главными из которых выступают троллинг и кибермоббинг.

Троллинг – это процесс размещения на виртуальных коммуникативных ресурсах провокационных сообщений с целью нагнетания конфликтов посредством нарушения правил этического кодекса интернет-взаимодействия [1, с. 49].

Кибермоббинг (кибербуллинг) заключается в жестоком обращении к другим пользователям социальных сетей, вовлечение их в интернет-конфликты, а также отправление им материала, который может психически навредить пользователям [4, с. 1].

При возникновении конфликта необходимо выбрать определенную стратегию поведения для ее разрешения. Выделяют следующие коммуникативные стратегии виртуального дискурса: организующая, поисковая, позиционирующая, объясняющая, оценивающая, содействующая, дискредитирующая [2, с. 40].

Чтобы узнать какие стратегии виртуального дискурса способствуют эскалации конфликта, а какие из них приводят к его разрешению, рассмотрим реализацию всех стратегий виртуального дискурса в конфликтных ситуациях на конкретных примерах. При этом мы будем опираться на классификацию И.В. Певневой, согласно которой стратегии и тактики конфликтного дискурса делятся на деструктивные, нейтральные и конструктивные [3, с. 11]:

Организирующая стратегия

Пример 1

1: *I do know I have to go get them!*

2: **Listen,**
(**контактоустанавливающая т.**)
it's better to talk to them, than to hold a grudge against them.

3: **Let's just all calm down** (**т. сближения**) *and take a step back.*

Пример 2

1: **Уважаемые форумчане!**
(**контактоустанавливающая т.**)

*В последние дни как-то страсти на нашем форуме накалились. **Во многом были к тому и объективные причины... В общем еще раз – давайте успокоимся!** (т. сближения)*
Большое всем спасибо!

2: *Настя, спасибо тебе за это сообщение.*

3: *Настя, спасибо. Мы все действительно погорячились!*

В данных примерах пользователи используют контактоустанавливающую тактику при помощи слов *Listen* и обращения «Уважаемые форумчане». Тактика сближения в обоих примерах реализуется в призыве успокоиться, в русскоязычном примере пользователь также поддерживает форумчан своим согласием в том, что споры были не беспочвенными. Организующая стратегия помогла остановить развитие конфликта, следовательно, можно сделать вывод, что она является конструктивной стратегией разрешения конфликтов в виртуальном дискурсе.

Оценивающая стратегия

Пример 1

1: *someone tried to throw something on jб .lol (т. оценки)*

2: *where did you see that? IT IS NOT FUNNY*

1: *watch video one more time if you like him so much*

3: *in 1:39 a person tried to hit him at*

2: *awful, why to do that?*

1: *it's funny! (т. оценки)*

2: *I'll see how funny it is when smb hits YOU!*

Пример 2

1: *Ну, вообще-то, личная трагедия для женщины. Смеяться тут не над чем.*

2: *НЕ надо быть стервой нужно, как автор написал, "открыть сердце".*

3: *Ты так (т. оценки) говоришь, как будто (т. оценки) открыть сердце так же прост, как открыть дверь.*

2: *Да, просто, не усложняй.*

3: *Ну раз тебе так просто, видимо (т. оценки), у тебя сердца нет*

2: *Зато мозгов больше (т. оценки, чем у тебя)*

В англоязычном примере пользователь 1 использует тактику оценки, насмехаясь над тем, что кто-то пытался что-то кинуть в певца во время концерта. Эта реакция задела чувства другого пользователя. В русскоязычном примере использование тактики оценки при обсуждении пользователями непростой ситуации, в которую попал один из форумчан, приводит к тому, что пользователи переходят на личности. В данных примерах оценивающая стратегия является деструктивной, так как приводит к эскалации конфликта.

Однако было замечено, что оценивание бывает и конструктивным.

Пример 3

1: *I'm here a lot of conflicting messages here and wonder if any of you are actually making any money at this besides the measly (т. оценки) \$40 a month. I have a love of writing and have a lot to learn, however I don't*

Пример 4

1: *Мне жаль людей, страдающих этой фобией. Я не пойму, почему неудачные отношения в первый раз, не дают шанса другим отношениям. От ошибок никто не застрахован. Но*

want to waste my time if I cant pay my bills. Who is the expert? How do they do it?

2: What measly (т. оценки) \$40 a month? There are quite a few newbie Hubbers who'd be delighted with \$40 a month!

3: You are absolutely right, (т. оценки) Marisa! It takes time to start making money here.

1: May be I need some practice to understand it all

это только мой взгляд (т. оценки).

2: Согласна (т. оценки). не стоит так себя загонять в угол. все еще будет хорошо. я думаю, что таким людям следует обратиться к психологу и станет легче

3: Представит можно, почему нет (т. оценки).

Но людей с такой фобией не знаю.

В англоязычном примере пользователи спорят о получаемой сумме денег за определенный вид работы. Один из пользователей оценил эту сумму как жалкую, но оценка этих слов другими пользователями помогла пользователю 1 поменять своё отношение к проблеме. Конфликт исчерпан. В русскоязычном примере тактика оценки помогла обсудить пользователям конкретную фобию, не задев при этом чувства других пользователей. В данных примерах оценивающая стратегия относится к конструктивным стратегиям виртуального конфликтного дискурса.

Поисковая стратегия

Пример 1

"What do you think about Trump?"

1: Besides being the worst thing that ever happened to this country?

2: why (т. запроса конкретной информации) are you so scared of Trump?

1: Simple, he's going to be a disaster as president. He's mentally unbalanced and is unqualified for the office.

2: I see.

Пример 2

1: Вот тоже не понимаю, чего все про нагревание камня пишут?

Видно же, что тает вся поверхность льда, а под камнем просто точка, куда лучи не проходят.

2: Потому что углубление от нагревания самого камня все-таки присутствует? (т. запроса конкретной информации).

1: Небольшое есть, не спорю.

В англоязычном примере тактика запроса конкретной информации помогла пользователю 2 получить от пользователя 1 ответ на свой вопрос. В русскоязычном примере пользователь 2 сформулировал свой вопрос таким образом, что опровергнуть поставленный факт невозможно (так как речь идет о физическом явлении). Пользователь 1 неизбежно с ним соглашается. В данных примерах поисковая стратегия относится к конструктивным стратегиям виртуального конфликтного дискурса, так как помогла пользователям найти понимание в обсуждаемых проблемах.

Объясняющая стратегия

Пример 1

1: *You really should try to include other races in your art. It makes it more inclusive for fans to enjoy. When I do fan art I really try to make it so I don't just stick to one race or one hair texture ya know? I try to make everyone happy.*

2: *Unfortunately there won't be any changing to the original series. I'm sorry for those who cannot relate to my art. There will ALWAYS be people disliking my work. (т. объяснения) It has always been this way and it forever will be like this. (т. убеждения) So my main goal is to make myself happy (т. объяснения)(and may be my sister too).*

В англоязычном примере пользователь 2 при помощи тактики убеждения утверждает, что всегда были, есть и будут те, кто останется недоволен ее творчеством. При помощи тактики объяснения, она поясняет главную цель своего творчества.

В русскоязычном примере тактика убеждения выражена твёрдым утверждением того, что конкретная программа не может вызвать тех сбоев в работе компьютера, что произошли у оппонента. Пользователь 3 при помощи тактики объяснения объяснил, почему эти сбои не могли произойти именно из-за этой программы. Конфликт в данном случае был исчерпан, спор о правильной работе программы завершен. Объясняющую стратегию в данных примерах можно отнести к конструктивным стратегиям виртуального конфликтного дискурса.

Содействующая и позиционирующая стратегии

Пример 1

1: *Why do yanks have to reduce english so the lowest common denominator can speak it. It is phone, not a fone and it should be sulphur not sulfur.*

2: Please read the third paragraph again. (т. объяснения)

3: "The IUPAC adopted the spelling sulfur in 1990, as did the

Пример 2

1: Да уж, на редкость глючная программка...

2: Не знаю, не знаю... Она не могла вызвать (т. убеждения) таких серьезных сбоев. Это что-то еще...(т. убеждения).

3: Согласен. Эта программа системы не затрагивает...(т. объяснения).

1: У меня вирус нашелся на компе, видимо, из-за него.

Пример 2

1: Я не понимаю как делать это упражнение, объясните?

2: Посмотри просто это видео (т. объяснения), все ясно будет сразу (т. убеждения)

1: Спасибо!

2: Катя, понятнее стало?

1: Ну да, вроде все получилось.

2: Ура! Молодец!

Royal Society of Chemistry (т.комплимента).
Nomenclature Committee in 1992”

Wiki (т. убеждения)

4: *IT IS ALWAYS SULPHUR!*

5: **SHUT UP** (т. самопрезентации) SDA **THATS WRONG** (т. оценки) **!!!! ITS SULFAR!!!!**

6: поопре **definitely not** (т. убеждения) *sulfar*.

7: *Sulphur is the latin word which is used in scientific papers. I'm an Italian chemist and studied Latin for 5 years. Sulfur is probably the current American English spell, but definitely the word doesn't come from French since until the 17th century (and 18th century in some cases) scientific text were published in Latin in all Europe.*

Sulphur is the chemical element in ENGLISH, where it is an alternative spelling in North America.

Пример 3

1: *За этот компендиум дают «батл бонус».*

2: *Как можно быть таким (т. оценки) тупым? Прочитать то, что написано на главной сайта, вообще никак?*

1: *Твоего мнения не спрашивали, на главной я этого не нашел, поэтому спросил на форуме.*

Что-то не нравится? Не заходи в тему. (т. убеждения)

Мне твое мнение не интересно. (т. самопрезентации)

2: *Ты спрашивал мнение любого, кто прочитает эту тему, так что нет, ты спрашивал (т. убеждения) мое мнение.*

В англоязычном примере пользователь 2 при помощи тактики объяснения отвечает на вопрос пользователя 1. Пользователь 3, приводя конкретную информацию и указывая ее источник, реализует тактику убеждения содействующей стратегии. Но пользователь 5 использует тактику самопрезентации и тактику оценки позиционирующей стратегии. Пользователь 6 также использует тактику убеждения при помощи слова *definitely*. Использование содействующей стратегии пользователями 1, 2, 3 и 7 помогает им избежать конфликта, но конфликт развивается между пользователями 4, 5 и 6, которые используют позиционирующую стратегию. Соответственно, содействующую стратегию можно отнести к конструктивным стратегиям виртуального дискурса, а позиционирующую – к деструктивным.

В русскоязычном примере пользователь 2 использует тактику объяснения, поясняя, что именно следует сделать, чтобы разобраться с упражнением. Тактика убеждения реализована при помощи утверждения, что приведенное видео точно поможет разобраться с проблемой. Тактика сближения выражена обращением по имени, а тактика комплимента – при помощи слова «Молодец». Конфликт исчерпан, следовательно,

содействующую стратегию в данном примере можно отнести к конструктивным стратегиям конфликтного виртуального дискурса.

Во втором русскоязычном примере пользователь 1, используя тактику убеждения, пытается убедить оппонента в том, что ему не стоит принимать участие в обсуждении данной темы. При помощи тактики самопрезентации он высказывает свое отношение к мнению пользователя 2. В ответ на это пользователь 2 пытается убедить оппонента в обратном. Конфликт развивается, следовательно, в данном примере позиционирующая стратегия относится к деструктивным стратегиям виртуального конфликтного дискурса.

Дискредитирующая стратегия

Пример 1

1: *I heard that AdSense will even give \$30 for one click if we put high paying keywords in our articles, will this work?? If yes, give me some high paying keywords....*

2: **LOL! You could have at least said "please"!** (м. обвинения)

1: *I am sorry for that and I know there's no need of formality among my fellow hubbers, thats why i did so.*

2: **"please" isn't a formality, it's just proper etiquette.** (м. вразумления) *I wouldn't even ask my best friend or one of my kids to do something without saying "please".*

В англоязычном примере пользователь 2 применяет тактику обвинения при помощи модального глагола *could* в функции упрека. Далее этот пользователь применяет тактику вразумления, подкрепляя свой аргумент реальным фактом.

В русскоязычном примере дискредитирующая стратегия реализуется при помощи тактики провокации. Словом «слабо» оба пользователя пытаются побудить друг друга на определенные действия. В данных примерах дискредитирующая стратегия относится к деструктивной стратегии виртуального дискурса, так как приводит к эскалации конфликта.

Проведенный анализ стратегий и тактик виртуального дискурса, используемых в ситуации конфликта, а также классификация конфликтного дискурса И.В.Певневой позволили нам определить, какие стратегии виртуального дискурса относятся к конструктивным или деструктивным стратегиям конфликтного виртуального дискурса. При

Пример 2

1: *Ддиалог слабо?* (м. провокации).

2: *Не слабо, а тебе без анона написать слабо?* (м. провокации).

этом мы руководствовались принципом направленности на партнера по коммуникации: на собеседника, против него или на его игнорирование.

В результате сравнения используемых стратегий и тактик конфликтного виртуального дискурса в англоязычной и русскоязычной лингвокультурах было установлено, что пользователи обеих лингвокультур оперируют одинаковыми тактиками в каждой стратегии виртуального дискурса, и выбор стратегий в обеих лингвокультурах совпадает в соответствии с направленностью пользователей на развитие или разрешение конфликта. То есть в обеих лингвокультурах использование одной и той же стратегии в приведенных примерах приводит к одному и тому же результату.

Список литературы

1. *Внебрачных Р.А.* Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах // Вестник Удмуртского университета. – 2012. – №1. – С. 48–51.
2. *Лутовинова О.В.* Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: монография. – Волгоград: Перемена, 2009. – 476 с.
3. *Певнева И.В.* Коммуникативные стратегии и тактики в конфликтных ситуациях общения обиходно-бытового и профессионального педагогического дискурсов русской и американской лингвокультур: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово, 2008.
4. *Willard Nancy.* From Cyberbullying and Cyberthreats. 2007, Champaign, IL: Research Press, 2007. – 16 p.

© Дзараева Н.А., Смирнова Е.А., 2017

СПЕЦИФИКА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ НА ПРИМЕРЕ LEAGUE OF LEGENDS

Енбаева Людмила Валерьевна

кандидат филол. наук, доцент кафедры английской филологии
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: l.v.enbaeva@gmail.com

Ханжин Юлиан Сергеевич

студент гр.735П факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: Neriscosca@gmail.com

ENGLISH DISCOURSE PECULIARITIES OF A VIDEOGAME BY THE EXAMPLE OF VIDEO GAME LEAGUE OF LEGENDS

Lyudmila Enbaeva, Ph.D.

*Associate Professor, Department of English Philology
Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm
E-mail: l.v.enbaeva@gmail.com*

Julian Khanzhin

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 735P
State Humanitarian-Pedagogical University, Perm
E-mail: Neriscosca@gmail.com*

Аннотация: в статье рассматривается компьютерная игра как подвид компьютерного дискурса, приведены результаты анализа дискурсивных характеристик компьютерной игры League of Legends, описаны полученные в результате анализа макроуровневые и микроуровневые характеристики.

Ключевые слова: компьютерный дискурс; компьютерная игра; макроуровневые дискурсивные характеристики; микроуровневые дискурсивные характеристики.

Abstract: In the article videogames are viewed as a computer discourse subdivision. The article shows the results of League of Legends videogame discourse features analysis and describes obtained macro and micro-levels features.

Key words: computer discourse; videogame; macro level discourse features; micro level discourse features.

Актуальность данного исследования обусловлена рядом факторов. В последние десятилетия отмечается все больший спрос на изучение компьютерных технологий. Сегодня компьютер выступает не только рабочим элементом, но и решением различного рода коммуникативных задач, источником развлечений, и является разносторонним инструментом. Рынок компьютерных игр является одним из наиболее динамично развивающихся. Сказанное обуславливает интерес лингвистов к изучению дискурса компьютерной видеоигры.

Представляется сложным отнести дискурс видеоигры к одному из двух основных типов дискурса, выделяемых В.И. Карасиком: персональному или институциональному [2]. Институциональный дискурс предполагает статусно-ролевые отношения, однако участники виртуального общения находятся в равных правах по отношению друг к другу.

Е.Н. Галичкина отмечает, что компьютерное общение содержит все виды институционального дискурса, но не принадлежит ни к одному из них

полностью, компьютерное общение во многом пересекается с массовой коммуникацией, но также не совпадает с ней полностью из-за наличия как институционального, так и персонального характера [1]. Среди исследователей данной проблемы нет единства и в том, относить ли видеоигру к жанру компьютерного дискурса или его подвиду. Е.Н. Галичкина, П.Е. Кондрашов, В.Т. Хосиев, Д.Ф. Мымрина придерживаются первой точки зрения [1, 2, 7]. В целях данного исследования мы рассматриваем дискурс видеоигры как подвид компьютерного дискурса, опираясь на работы А. Энслин, Э. Арсета, М.Н. Харлашкина [6, 8, 9]. Выбор данной позиции связан с постоянным варьированием разновидностей видеоигр, а также полижанровостью внутриигровых и внеигровых текстов. Дискурс видеоигр обладает присущими компьютерному дискурсу характеристиками. К конститутивным признакам дискурса видеоигры отнесем выделяемые Н. А. Лепшеевой, Е.Н. Галичкиной, А.Б. Кутузовым конститутивные признаки компьютерного дискурса: виртуальность, гипертекстуальность, анонимность, мультимедийность / креолизованность, дистантность и устно-письменный характер коммуникации [1, 4, 5].

Компьютерная игра League of Legends обладает всеми вышеуказанными признаками. Проанализируем жанровые и языковые особенности дискурса данной видеоигры, следуя двухуровневой модели анализа, предложенной М.Н. Харлашкиным [6]. Единица анализа дискурса видеоигры на макроуровне – жанр текстов, используемых или создаваемых в компьютерных играх. Единицы анализа дискурса видеоигры на микроуровне – фонетические, лексические, грамматические особенности отдельных языковых единиц и их сочетаний.

Макроуровневые дискурсивные характеристики анализируемой игры включают полижанровость и креолизованность текста. Жанрами дискурса компьютерной игры являются игровые правила, описания, системные сообщения, сообщения в чате, настройки, а также паратексты, представленные сообщениями на различных форумах, сайтах, посвященных League of Legends, отзывами, системными требованиями:

– игровые правила в League of Legends представлены так называемым «Кодексом призывателя», который затрагивает различные игровые проблемы, проблемы и аспекты коммуникации, с которыми сталкиваются игроки;

– описания умений чемпионов сопровождают игрока в интерфейсе и всплывают при наведении курсора на иконку умения, давая полное представление о возможностях чемпиона;

– системные сообщения используются администрацией, чтобы оповестить игрока. Например, о технических работах на сервере, об отключении того или иного чемпиона из-за внутриигровой ошибки;

– сообщения в чате имеют характеристики синхронного виртуального общения, а также свои специфические черты, которые будут рассмотрены дальше;

– настройки League of Legends позволяют изменить визуальное оформление игры;

– сообщения на сайтах и форумах, посвященных League of Legends, охватывают различные аспекты игры, которые могут быть интересны пользователям. Это могут быть советы, просьбы о помощи с разрешением, предположим, технических проблем, а также просто общение на игровые темы;

– системные требования показывают, какими конфигурациями должен обладать компьютер для запуска League of Legends.

Как отмечает Е.Н. Галичкина, в последнее время происходит сдвиг от текстов письменных к текстам, имеющих изображения, видео-аудиовставки, или креолизованным текстам, главной характеристикой которых является паралингвистическая активность, выражающаяся в месте и роли невербальных средств в текстовом пространстве [1]. В League of Legends креолизованность текста характерна для всех указанных жанров.

Микроуровневые дискурсивные характеристики анализируемой компьютерной игры включают лексико-грамматические, синтаксические и стилистические особенности.

League of Legends – уникальный виртуальный мир с собственной лексикой, без знания которой сложно понять, о чем идет речь. Она разнообразна, покрывает различные сферы взаимодействия и активно используется игроками. Например:

– Push – наступление по линии, уничтожение построек, продвижение миньонов;

– Gank – нападение одного игрока на другого, нередко внезапное, в основном совершается лесником;

– Heal – исцелять при помощи умений (возможны другие способы);

– Bait – агрессия с целью заманить противника в ловушку;

– Dive – намеренный заход на территорию вражеской вышки, чтобы убить противника;

Как видно из примеров, одной из характеристик видеоигры является динамичность происходящего, что свою очередь отнимает у игроков возможность полноценного общения посредством чата, следовательно, для дискурса League of Legends характерна тенденция к неморфологическому словообразованию и, в частности, к аббревиации. Она также затрагивает явления игрового процесса, предметы, имена чемпионов.

Говоря о названиях артефактов, состоящих из словосочетаний, необходимо отметить тенденцию к исчезновению одного из элементов. Преимущественно выбор делается в пользу того элемента словосочетания, которое бы отличало объект в игровом мире от других. Например, для

обозначения Rylai's Crystal Scepter (Хрустальный скипетр Рилай) игроки используют имя создателя Rylai, так как в League of Legends существует несколько скипетров. Некоторые примеры:

- Rabadon's Death cap (Смертельная шляпа Рабадона) – Cap;
- TrinityForce (Тройственный союз) – Trinity;
- Banshee's Veil (Завеса Баньши) – Banshee
- Guardian Angel (Ангел хранитель) – Guardian.

Аббревиации преимущественно подвергаются длинные названия игровых артефактов:

- Infinity Edge (Грань бесконечности) – IE;
- Spirit Visage (Облачение духов) – SV;
- The Black Cleaver (Чёрная секира) – BC;
- Blade of the Ruined King (Клинок падшего короля) – BRK.

Стремительное развитие событий и протекание коммуникации в реальном времени накладывают отпечаток также и на синтаксис дискурса League of Legends. В основном реплики имеют семантический минимум, необходимый участникам коммуникации для понимания друг друга, поскольку набирая слишком длинное предложение, можно отвлечься и «умереть». Эллиптичность высказываний высока. Широко используются бесказуемые конструкции. Нередко происходит опускание второстепенных членов предложения, почти не используются местоимения. Рассмотрим два примера.

Пример 1. [*Playerx*]: *mid no f.*

Для человека, незнакомого с миром League of Legends, данная реплика не имела бы никакого смысла, но если ее развернуть, то получится «The midlaner has no flash», что переводится как: «У игрока на средней линии нет флеша». Flash – одно из заклинаний «призывателя», того, кто управляет чемпионом, позволяющее чемпиону совершить рывок в пространстве. Оно используется, чтобы уйти от преследования или добить противника с низким показателем здоровья. Отсутствие «флеша» делает игрока намного уязвимее к внезапному нападению, поэтому данная реплика может пониматься как: «У игрока на средней линии нет флеша, сейчас он уязвим, самое время на него напасть».

Пример 2. [*Player z*]: *zac still bot.*

Дословно: Зак все еще где-то в пределах нижней линии. Зак – один из чемпионов-лесников League of Legends, а игра лесников заключается в получении опыта и золота путем уничтожения монстров в лесу и нападении на другие линии, тем самым помогая союзникам. Данной репликой игрок пытается сказать, что вражеский лесник все еще находится недалеко с нижней линией, что в свою очередь позволяет союзникам на других линиях перейти в более агрессивное наступление на оппонентов, так как некоторое время тем никто не сможет помочь.

Перечисленные лингвистические особенности видеоигры League of Legends определяют ее специфику. Анализ специфики англоязычного дискурса компьютерной игры был проведен по двухуровневой модели анализа, предложенной М.Н. Харлашкиным. Выявленные макроуровневые дискурсивные характеристики анализируемой игры включают полижанровость и креолизованность текста. В свою очередь микроуровневые дискурсивные характеристики включают ряд лексико-грамматических, синтаксических и стилистических особенностей, среди которых наличие специальных лексических единиц (игровой лексики, терминов), неморфологический способ словообразования, аббревиация, эллиптичность. Перспектива данного исследования связана с теоретическими проблемами типологизации дискурса и практическими задачами локализации компьютерных игр.

Список литературы

1. *Галичкина Е.Н.* Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2001[Электронный ресурс]. – URL: <http://31f.ru/author-abstract/page,2,485-avtoreferat-specifika-kompyuternogo-diskursa-na-anglijskom-i-russkom-yazyках.html> (дата обращения: 12.12.2016).
2. *Карасик В.И.* О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2000 (а). – С. 5–20.
3. *Кондрашов П.Е.* Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Кубан. гос. ун-т. – Краснодар: КГУ, 2004. – 19 с.
4. *Кутузов А.Б.* Коммуникативные особенности дискурса компьютерных сетевых форумов // Третьи Лазаревские чтения. – Челябинск, 2006. [Электронный ресурс]. – URL: http://tc.utmn.ru/files/kutuzov_discourse.pdf (дата обращения: 17.12.2016).
5. *Ланшеева Н.А.* Жанровые особенности компьютерного дискурса // Вестник ЧелГУ. 2009. №43. [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovye-osobennosti-kompyuternogo-diskursa> (Дата обращения: 11.01.2017).
6. *Харлашкин М.Н.* Особенности дискурса видеоигр // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2016. – № 1. С. 92–98.
7. *Хосиев В.Т., Мымрина Д.Ф.* Видеоигра как жанр компьютерного дискурса (на материале серии игр "The lord of the rings") // Коммуникативные аспекты языка и культуры : сборник материалов XV Международной научно-практической конференции студентов и молодых

ученых, г. Томск, 19–21 мая 2015 г. : в 3 ч. — Томск : Изд-во ТПУ, 2015. — Ч. 2. — С. 157–164.

8. *Aarseth E.* Computer Game Studies, Year One [Электронный ресурс]. – URL: <http://gamestudies.org/0101/editorial.html> (дата обращения: 20.12.2016).

9. *Ensslin A.* The Language of Gaming. – UK: Palgrave Macmillan, 2012. – 224 p.

© Енбаева Л.В., Ханжин Ю.С., 2017

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ СПОРТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Зинцова Юлия Николаевна

*канд. филол. наук, доцент кафедры теории и практики немецкого языка
Нижегородский государственный лингвистический университет,
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: zintsova@mail.ru*

Туманина Дарья Сергеевна

*студентка гр. 401нл факультета романо-германских языков
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: darya.tum@yandex.ru*

SEMANTIC FIELD OF GERMAN SPORTS VOCABULARY

Julia Zintsova, Ph.D.

*Associate Professor, the German Language Theory and Practice Department
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: zintsova@mail.ru*

Daria Tumanina

*Student of the Roman-Germanic Languages Faculty, group 401nl
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: darya.tum@yandex.ru*

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы организации спортивной лексики современного немецкого языка. Описание семантических особенностей немецкой спортивной лексики происходит на основе построения семантического поля. Представлены различные трактовки данного термина, а также определен объем и структура семантического поля спортивной лексики современного немецкого языка.

Ключевые слова: семантическое поле; доминанта; ядро; околоядерное пространство; периферия.

Abstract: the paper tackles the issues of the the German language sports vocabulary system organization. The description of the German sports vocabulary semantic features is based on the construction of its semantic field. Different definitions of this term are presented in the paper and volume and structure of the German sports vocabulary semantic field are determined.

Key words: semantic field; dominant; nucleus; near-nuclear space; periphery.

Как известно, словарный состав языка структурно представляет собой сложную лексическую систему. Слова, которые входят в ее состав, связаны между собой различными смысловыми связями, их описание осуществляется главным образом на основе концепции семантического поля.

Первое упоминание о лексическом поле встречается в 1924 г. в работе Г. Ипсена, в которой ученый определяет понятие «семантическое поле» как «совокупность слов, объединенных общим значением» [3]. Позже Й. Трир разграничивает термины «лексическое поле» и «понятийное поле», утверждая, что единицы лексического поля, т.е. слова, полностью покрывают единицы понятийного поля, т.е. понятия [4].

К концепции Й. Трира близка теория словесных полей Л. Вайсгербера, считающего значение слова не самостоятельной единицей, а его реляционным структурным компонентом. По мнению ученого, каждое слово получает свой смысл только как часть соответствующего поля. Как и Й. Трир, Л. Вайсгербер считает слово неразрывным единством одного имени и одного понятия, т.е. исключает существование полисемии: «В языке нет никаких многозначных слов, давших пищу многим рассуждениям» [1, с. 67].

Во второй половине XX – начале XXI в. исследователи углубляют научные представления о лексико-семантической структуре языка. В связи с этим появляются новые трактовки термина «семантическое поле». Г.С. Щур определяет его как «совокупность взаимодействующих средств разных языковых уровней, объединенных общим инвариантным значением и связанных между собой не случайными отношениями, а отношениями, позволяющими установить определенные закономерности» [3, с. 85]. В свою очередь И.М. Кобозева понимает под семантическим полем «совокупность языковых единиц, объединенных общностью содержания и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [2, с. 54].

Таким образом, спортивная лексика может быть рассмотрена как некое семантическое поле, представляющее собой совокупность слов, находящихся в свободных связях по линии их значений, вступающих в

определенные отношения друг с другом и выполняющих ряд схожих функций.

В результате анализа значения спортивных номинаций (1100 лексических единиц), отобранных из словаря «Duden Deutsches Universalwörterbuch» [6], были выявлены следующие особенности семантического поля (СП) спортивной лексики (СЛ) современного немецкого языка:

1. СП СЛ представляет собой набор спортивной лексики, элементы которого связаны между собой системными отношениями, имеют семантическую общность и выполняют в языке единую функцию, а именно называют определенный фрагмент картины мира – спорт как один из видов жизнедеятельности человека.

2. СП СЛ объединяет как однородные элементы – лексемы (Biathlon, Mannschaft, Freiwurf, Kontakt, Spielbrett), так и разнородные элементы – словосочетания (Sport treiben, Ski laufen).

3. В рамках СП СЛ выделяются ядерные и периферийные составляющие.

4. Граница между ядром и периферией является размытой, нечеткой.

Ядро СП СЛ составляет 65 % выборки из словаря «Duden Deutsches Universalwörterbuch» и включает в себя лексические единицы, в названиях и дефинициях которых присутствует непосредственно сема «Sport»:

Leichtathletik, die: aus den natürlichen Bewegungsformen des Menschen (laufen, springen, werfen, stoßen) entstandene Sportarten;

Gewichtheben, das; -s: schwerathletische Sportart, bei der ein Gewicht (2) durch Reißen od. Stoßen vom Boden zur Hochstrecke gebracht wird;

Skispringen, das: 1. <o.Pl.> Sportart, bei der jmd. auf Skiern eine Sprungschanze hinunterfährt u. nach dem Sprung mit den Skiern auf dem Boden aufsetzt [6].

Очевидно, что доминанта может быть представлена на основе гиперсемы «Sport», которая играет роль идентификатора всего СП СЛ.

Sport, der; -[e]s, (Arten:) -e <Pl. selten> [engl. sport, urspr. = Zerstreuung, Vergnügen, Zeitvertreib, Spiel, Kurzf. von: disport = Zerstreuung, Vergnügen < afrz. desport, zu: (se) de(s)porter = (sich) zerstreuen, (sich) vergnügen < lat. deportare = fortbringen (deportieren) in einer vlat. Bed. »zerstreuen, vergnügen«]: 1. a) <o.Pl.> nach bestimmten Regeln [im Wettkampf] aus Freude an Bewegung u. Spiel, zur körperlichen Ertüchtigung ausgeübte körperliche Betätigung: S. treiben; die S. treibenden Schüler trafen sich jeden Nachmittag; die S. liebende (sportlich sehr aktive, am sportlichen Geschehen sehr interessierte) Jugend; zum S. gehen; b) <o.Pl.> Sport (1 a) als Fachbereich, Unterrichtsfach o.Ä.: S. unterrichten, studieren; in der dritten Stunde haben wir S.; in S. hat er immer eine Eins; c) <o.Pl.> sportliches Geschehen in seiner Gesamtheit: den S. fördern; das Fernsehen bringt zu viel S. (zu viele Sportsendungen); das Sponsoring im S.; d) Sportart: Fußball ist ein

sehr beliebter S.; Schwimmen ist ein gesunder S. 2. Liebhaberei, Betätigung zum Vergnügen, zum Zeitvertreib, Hobby: Fotografieren ist ein teurer S.; er sammelt Briefmarken als, zum S.; *sich <Dativ> einen S. daraus machen, etw. zu tun (ugs.; etw. aus Übermut u. einer gewissen Boshaftigkeit heraus [beharrlich u. immer wieder] tun) [6].

Околоядерное пространство СП СЛ (5 %) представлено лексическими единицами, в которых сема «Sport» отсутствует в самой дефиниции, но имеет помету «Sport» в словарной статье:

Abpfiff, der; -[e]s, -e (Sport): Pfiff als Zeichen zur Beendigung eines Spiels;

Flugball, der (Sport): a) hoch durch die Luft fliegender Ball; b) Ball, der direkt aus der Luft gespielt wird, ohne dass er vorher auf dem Boden aufspringt;

Internationale, der u. die; -n, -n <Dekl. Abgeordnete> (Sport): jmd., der als Mitglied einer Nationalmannschaft internationale Wettkämpfe bestreitet [6].

Ближняя периферия СП СЛ включает в себя 2 уровня и составляет 18 % выборки. Первый уровень представляют единицы, лексическое значение которых соотносится с семой «Sport» опосредованно, так как дефиниции этих лексических единиц включают в себя такие составляющие, как «Spiel», «Spieler», «Mannschaft», «Wettbewerb» и т.п.:

Basketball [':)], der; -[e]s, ...bälle [engl. basketball, aus: basket = Korb u. ball = 1Ball]: 1. <o.Pl.; meist o. Art.> zwischen zwei Mannschaften ausgetragenes Ballspiel, bei dem der Ball nach bestimmten Regeln in den gegnerischen Korb (3 a) geworfen werden muss;

Doppel, das; -s, -: 1. zweite Ausfertigung: das D. eines Zeugnisses einreichen. 2. (Tennis, Tischtennis, Badminton) a) Spiel zweier Spieler gegen zwei andere: ein D. austragen; b) aus zwei Spielern bestehende Mannschaft: ein gemischtes D. (aus je einer Spielerin u. einem Spieler gebildete Mannschaft);

Nationalspieler, der: Spieler, der in einer Nationalmannschaft spielt [6].

Второй уровень представляют единицы спортивной лексики, в дефинициях которых содержится указание на конкретную игру. Название игры часто отсутствует в самой дефиниции, оно лишь маркировано пометой в словарной статье:

Hinterfeld, das (Tennis): hinteres Feld (zwischen Aufschlaglinie u. Grundlinie);

Spielbrett, das: 1. (entsprechend markiertes) Brett für Brettspiele. 2. (Basketball) Brett, an dem der Korb (3 a) hängt;

Tor, das; -[e]s, -e [mhd., ahd. tor, zu Tür]: 2. ([Eis]hockey, Fußball, Handball u.a.) a) durch zwei Pfosten u. eine sie verbindende Querlatte (2) markiertes Ziel, in das der Ball zu spielen ist: das T. verfehlen; das T. hüten (Torhüter sein); am T. vorbeischießen; auf ein T. spielen [6].

Дальняя периферия, как и ближняя периферия, представлена 2 уровнями и составляет 12 % всей выборки.

Первый уровень – лексические единицы, в дефинициях которых содержится указание на спортивный инвентарь или спортивные приемы:

Dunking ['], das; -s, -s [engl. dunking, eigtl. = das Eintauchen (1), zu: to dunk = eintauchen (1), einstippen]: Korbwurf, bei dem der Werfer so hoch springt, dass er den Ball kraftvoll direkt von oben in den Korb werfen kann;

Sprung[lat|te, die; -, -n [mhd. lat(t)e, ahd. lat(t)a, urspr.= Brett, Bohle, verw. mit Laden]: Stange aus Holz od. Metall, die übersprungen werden muss [6].

Второй уровень дальней периферии – лексические единицы, в дефиниции которых не входит ни один из вышеперечисленных компонентов, однако с помощью построения логических связей или контекста выявляется связь лексических единиц со сферой спорта. В качестве примера может быть рассмотрено существительное *Gewehr* (винтовка), в дефиниции которого содержится сема «Schuss-», образованная от глагола *schießen* (стрелять). Путем перехода в разряд другой части речи от данного глагола также образуется существительное *Schießen* (стрельба), которое обозначает особое спортивное мероприятие.

Ge|wehr, das; -[e]s, -e [mhd. gewer, ahd. giwer = Abwehr, Schutz, Kollektivbildung zu 1Wehr]: 1. Schusswaffe mit langem Lauf u. Kolben, die im Allgemeinen an der Schulter in Anschlag gebracht wird: ein großkalibriges G.; das G. laden, anlegen, in Anschlag bringen, entsichern, schultern, spannen, reinigen; G. bei Fuß (in militärischer Haltung, wobei das Gewehr mit dem Kolben nach unten neben den Fuß gestellt ist) stehen; ins/unters G. treten (mit dem Gewehr antreten); jmdn. mit vorgehaltenem G. zu etw. zwingen; er zielte mit dem G. auf ihn; in militär. Kommandos: G. ab!; das G. über!; präsentiert das G.!; R ran an die -e! (ugs.; fangen wir also an!); haben ein G.! (ugs. scherzh. veraltend; das ist leider nicht möglich; nach dem Anfang des Kinderliedes »Wer will unter die Soldaten, der muss haben ein Gewehr« von F.Güll, 181279); *G. bei Fuß (aufmerksam wachend u. bereit, notfalls einzugreifen). 2. (Jägerspr.) die Hauer (2).

schie|ßen <st. V.> [mhd. , ahd. , eigtl.= treiben, jagen, eilen]: 1. <hat> a) einen Schuss, Schüsse abgeben; von der Schusswaffe Gebrauch machen: Hände hoch oder ich schieße!; es wurde geschossen; er schoss wild um sich; in die Menschenmenge, auf jmdn. s.; b) mit einer bestimmten Waffe einen Schuss abgeben: mit der Pistole s.; c) mit etw. (als Geschoss) einen Schuss abgeben: mit Schrot, mit einem Pfeil s.; Ü wütende Blicke s.

Schie|ßen, das; -s, -: [sportliche] Veranstaltung, bei der geschossen wird [6].

В целом семантическое поле спортивной лексики современного немецкого языка выглядит следующим образом (рисунок)

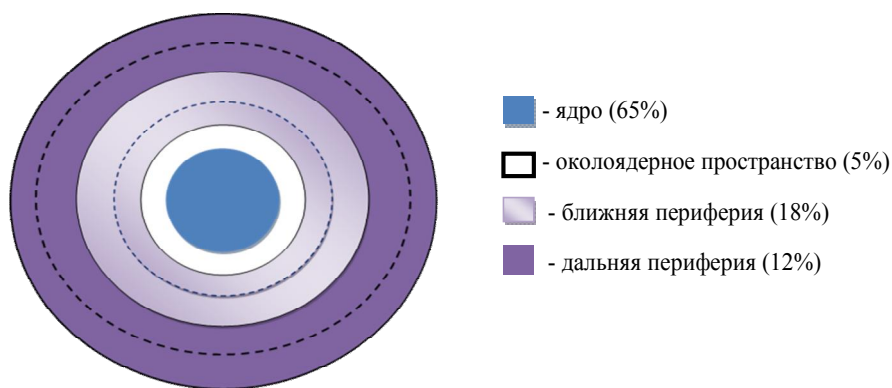


Рис. Семантическое поле спортивной лексики в современном немецком языке

На основании проведенного анализа можно сделать вывод о том, что семантическое поле спортивной лексики немецкого языка характеризуется сложной и многосоставной структурой ядра, а ближняя и дальняя периферии представлены двухуровневой композицией.

Список литературы

1. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 232 с.
2. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
3. Щур Г.С. Теория поля в лингвистике. – М.: Наука, 1974. – 255 с.
4. Ipsen G. Der alte Orient und Indogermanen // Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft. Festschrift für W. Streitberg-Heidelberg, 1924. – s. 200–237.
5. Trier J. Das Sprachliche Feld. Eine Auseinandersetzung. „Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung: –1934 Nr. 10. – S. 428–449
6. Duden Deutsches Universalwörterbuch. 4. Aufl. Mannheim, 2001. [CD-ROM].

© Зинцова Ю.Н., Туманина Д.С., 2017

АНТИТЕТИЧЕСКОЕ СЛОВОУПОТРЕБЛЕНИЕ И СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА КОНТЕКСТОВ, СОДЕРЖАЩИХ АНТИТЕЗУ

Иванов Андрей Владимирович

*д-р филол. н, профессор кафедры теории и практики
английского языка и перевода*

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: holzmann2014@yandex.ru*

Каршкова Кристина Сергеевна

студентка гр. 501 ап переводческого факультета

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: karshkova_kristina@mail.ru*

ANTITHETIC WORD USAGE SPECIFICITY OF TRANSLATING CONTEXTS CONTAINING ANTITHESIS

Andrey Ivanov, Doctor of Philology

*Professor, Head of the English Language and Translation
Theory and Practice Department*

*Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: holzmann2014@yandex.ru*

Kristina Karshkova

*Student of the Translation and Interpretation Faculty, group 501 ap
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod*

E-mail: karshkova_kristina@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается проблематика перевода стилистического приема антитезы с английского языка на русский в произведениях англоговорящих авторов. Несмотря на большое количество научных трудов, посвященных изучению этого стилистического приема и описывающих примеры перевода антитетических конструкций на русский язык, проблема нахождения наиболее подходящих способов их перевода не теряет своей актуальности. В представленной статье приведены возможные способы и принципы передачи антитезы в переводе на русский язык как в рамках определенного контекста художественного произведения, так и вне его.

Ключевые слова: антитеза; антитетическая конструкция; контекст; художественное произведение; афоризм.

Abstract: the paper tackles the problem of antithesis translation from English into Russian within the framework of the English-speaking authors' writings. Despite a considerable number of books and essays describing this

stylistic device and examples of its translation into Russian, the ultimate solution to problem of the best methods and ways of translating antithetic constructions has not been found yet. The paper focuses on finding possible ways and rules of translating antithetic constructions within the context of a certain literary work and outside of it.

Key words: antithesis; antithetic construction; context; writing; aphorism.

Антитеза является разновидностью тропа. В основе любой антитезы лежит противопоставление явлений, предметов, образов. Этот стилистический прием может проявляться как на лексическом, так и на речевом уровне. Средство выражения антитезы на лексическом уровне – антонимы. На речевом уровне антитеза проявляется в противопоставлении событий (явлений) или в противопоставлении, выраженном в контексте [2, с. 141; 4, с. 260; 6, с. 8; 8, с. 210].

Основная функция антитезы в любом тексте — функция противопоставления. Кроме того, антитеза может выполнять эмоциональную функцию, функцию создания образа и юмористическую функцию. Этому стилистическому приему присуща также эстетическая функция, которой обладают все тропы.

Исследователи классифицируют стилистический прием антитезы по трем критериям (принципам): структурная классификация (простая (однокорневая, разнокорневая), сложная, развернутая антитеза), грамматическая классификация (грамматическая, квазиологическая антитеза), семантическая классификация (узуальная, контекстуальная антитеза) [2, с. 141–143; 3, с. 65; 5, с. 242–243].

Один из распространенных контекстов употребления антитезы — афоризм, который представляет собой устойчивую лаконичную фразу, известную в той или иной мере и используемую для яркого и точного выражения какой-либо мысли [1, с. 72–73; 6, с. 9; 7, с. 23].

В целях изучения функционального потенциала стилистического приема антитезы в афоризмах были отобраны 50 случаев использования антитезы, которые в дальнейшем проанализированы в соответствии с упомянутыми выше классификациями.

В ходе анализа исследуемых афоризмов в рамках структурной классификации, установлено, что все виды антитезы (простая, сложная, развернутая) используются примерно в равной степени. Однако если антитеза простая, то в подавляющем большинстве случаев по своей внутренней структуре она является разнокорневой:

- I won't think of it *now*. I'll think of it *tomorrow*;
- Hardships *make* or *break* people.

При анализе антитетических контекстов с точки зрения грамматической классификации выявляется факт преобладания в количественном отношении квазиологических антитез над

грамматическими антитезами. Возможно, это — следствие аналитичности грамматического строя английского языка, не обладающего на современном этапе своего развития богатой морфологией.

С точки зрения семантической классификации антитеза может быть как узуальной, так и контекстуальной, однако ни тот, ни другой тип антитезы не является очевидно превалирующим. Наблюдения показывают, что контекстуальная антитеза используется немного чаще, нежели узуальная. Контекстуальная антитеза помогает подчеркнуть авторское противопоставление, увидеть его в контексте:

- *A light purse makes a heavy heart;*
- *Genius is born — not paid.*

Говоря о закономерностях использования антитезы в афоризмах в целом, следует заметить, что в случае, если антитеза по своей структуре развернутая, то грамматически и семантически она квазиологическая и контекстуальная соответственно:

- *Feeling without judgment is a washy draught indeed; but judgment untempered by feeling is too bitter and husky a morsel for human deglutition;*
- *Keep your fears to yourself but share your courage with others.*

В ходе исследования были проанализированы переводческие трансформации, используемые при переводе отобранных афоризмов на русский язык. Анализ показывает, что при переводе одного афоризма могут совмещаться несколько различных трансформаций. Для перевода афоризмов были использованы следующие переводческие трансформации:

- калькирование (*I won't think of it now. I'll think of it tomorrow — Я не буду думать об этом сегодня. Я подумаю об этом завтра*);
- замена образа (*Home is the girl's prison and the woman's workhouse — Домашний очаг — тюрьма для мужчины и рабочий дом для женщины*);
- конкретизация (*People ask you for criticism, but they only want praise — Люди просят, чтобы их критиковали, но в душе ждут от вас только похвалы*);
- объединение (*He, who can, does. He who cannot, teaches — Кто может, делает, кто не может — учит*);
- перестановка (*Advice is seldom welcome, and those who need it the most, like it the least — Мало кому нравятся советы, и меньше всех их любят те, кто больше в них нуждается*);
- смысловое развитие (*Dry feet, warm head bring safe to bed — Держи голову в холоде, а ноги в тепле*).

Следует заметить, что такая переводческая трансформация, как генерализация, не представлена в данных афоризмах. Вследствие особенностей и различий русского и английского языков генерализация — редкое явление при переводе на русский язык и, наоборот часто встречающееся явление при переводе с русского языка на английский.

На рисунке показана частота употребления вышеперечисленных трансформаций в переводах пятидесяти исследуемых афоризмов, содержащих антитезу.



Рис. Частота употребления трансформаций в афоризмах, содержащих антитезу

Калькирование использовалось в 45 случаях, замена — в 5, конкретизация — в 2, объединение — в 2, перестановка — в 1, смысловое развитие — в 3.

На основании полученных данных можно сделать осторожное предположение, что большинство англоязычных афоризмов калькируется. Однако в случаях, когда необходима адаптация для русскоязычного получателя из-за незнакомого образа или из-за отсутствия эквивалентных языковых или культурных реалий, используются такие трансформации, как замена образа и смысловое развитие.

Прочие трансформации использовались при переводе для лучшей передачи смысла высказывания на русском языке и правильной расстановки смысловых акцентов для русскоязычного получателя.

Следующий этап исследования заключался в анализе различных видов антитезы в контексте отрывков из художественных произведений, а также анализе переводов этих отрывков. Для исследования были отобраны оригинальные отрывки поэтических произведений Уильяма Шекспира и их переводы: «A Midsummer Night's Dream» («Сон в летнюю ночь») — 2 отрывка и «The Merry Wives of Windsor» (варианты перевода — «Виндзорские насмешницы» и «Веселые виндзорские кумушки»). Кроме того, чтобы показать возможности использования стилистического приема антитезы в различных видах художественного текста, были

проанализированы отрывки романов Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея» («The picture of Dorian Grey») и Джона Фаулза «Волхв» («The Magus») и их переводы на русский язык.

В отрывках анализировались виды антитезы согласно классификационным критериям и с учетом функциональной специфики антитез. В ходе переводческого анализа фрагментов поэтических произведений Уильяма Шекспира исследовались два варианта перевода каждого фрагмента на русский язык и сравнивались подходы и переводческие действия различных переводчиков по отношению к одному и тому же тексту. Исследовались также трансформации, использованные при переводе данных отрывков, содержащих антитетические конструкции. Далее, для расширения спектра исследования и получения более точных результатов, анализировались два отрывка из прозаических произведений и их переводы на русский язык. В последнем случае один перевод сопоставлялся с одним фрагментом оригинального текста.

В ходе этого этапа исследования в художественных контекстах, содержащих антитезу, не было выявлено очевидной зависимости между частотностью и предпочтительностью употребления того или иного вида антитезы и специфическими особенностями грамматического строя английского или русского языка. Функционально-стилистический анализ показывает, что чаще всего антитеза в обоих языках, наряду с функцией противопоставления, выполняет эмоциональную функцию.

По результатам анализа переводов нескольких отрывков из художественных произведений можно сделать вывод, что антитетические конструкции из художественных произведений в переводах на русский язык могут передаваться самыми разными способами. При этом переводы одного и того же отрывка, сделанные в разное время двумя разными переводчиками, могут быть совершенно различными:

Love like a shadow *flies* when substance love *pursues*; / *Pursuing* that that *flies*, and *flying* what *pursues*. — А) Любовь, как тень, *бежит* за теми, кто за ней *летит*, / И тех *преследует*, кто от нее *бежит*; Б) *Преследуя любовь, мы гонимся за тенью, / А убегаем — нас преследует любовь.*

Если переводчик принимает решение снять образность, выраженную антитезой, то стилистический прием вовсе может быть не выражен в переводе, или выражен, но при помощи противопоставления других объектов или при помощи других стилистических средств:

Love, therefore, and tongue-tied simplicity in *least* speak *most*, to my saracity. — Признáюся, что, по моим понятиям, любовь, при языке простом чистосердечья, всегда сильнее сердцу говорит.

Как можно заметить по последнему примеру, образ противопоставления, выраженный антитезой, для русскоязычного читателя может быть изменен или совсем снят. Однако при обобщении результатов сравнения переводов как поэтических, так и прозаических отрывков можно

сделать вывод, что при переводе англоязычных произведений переводчик, тем не менее, стремится к максимально полной и точной передаче стилистического приема антитезы и к воспроизведению ее структуры средствами переводящего языка.

Резюмируя, заметим, что в большинстве случаев стилистический прием антитезы при переводе на русский язык калькируется, сохраняя при этом свой функциональный потенциал, информативность и образность, которые свойственны оригиналу.

Список литературы

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура (лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного). – М.: Русский язык, 1990. – 248 с.
2. *Гаврилова Е.С.* Лингвистическое выражение противопоставления // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – Вып. 3. – 2013. – С. 141–143.
3. *Голуб И.Б.* Стилистика русского языка. – 4-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2002. – 448 с.
4. *Корнилова Л.А.* Структурно-функциональная классификация антитезы в англоязычной литературе и фольклоре // Ученые записки Казанского государственного университета. – Том 150, кн. 6. – 2008. – С. 260–265.
5. *Корнилова Л.А.* Структурно-функциональная характеристика антитезы (на материале английского и русского языков) // Вестник ТГУ. – Вып. 5 (97). – Казань: Казанский государственный университет, 2011. – С. 241–244.
6. *Лагута О.Н.* Учебный словарь стилистических терминов. Практические задания: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Новосибирский госуниверситет, 1999. – 1 – 71 с.
7. *Нелюбин Л.Л.* Толковый переводоведческий словарь. – 3-е изд., перераб. – М.: Флинта. Наука, 2003. – 320 с.
8. *Приходько В.К.* Выразительные средства языка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

© Иванов А.В., Каршкова К.С., 2017

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАФОРЫ В РЕКЛАМЕ КОСМЕТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ

Ивинских Наталья Петровна

*канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: ivinskikh@mail.ru*

Нечаева Анастасия Дмитриевна

*студентка гр.742 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь
E-mail: an.nechaeva95@yandex.ru*

THE USAGE OF METAPHOR IN ADVERTISING BEAUTY PRODUCTS

Natalie Ivinskikh, Ph.D.

*Associate Professor, English Language Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: ivinskikh@mail.ru*

Anastasiya Nechaeva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 742
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: an.nechaeva95@yandex.ru*

Аннотация: в статье рассматривается проблема когнитивной метафоры, ее виды и функции, особенности метафорического моделирования. На примере рекламы определяются особенности функционирования метафоры в рекламном дискурсе.

Ключевые слова: когнитивная метафора; метафорическое моделирование; рекламный дискурс; функции когнитивной метафоры в рекламном дискурсе.

Abstract: the article deals with the problem of cognitive metaphor and types of metaphorical models in the advertising discourse of beauty products. The function of cognitive metaphor in the advertising discourse of beauty products based on the examples from advertisement is studied.

Key words: cognitive metaphor; metaphorical models; advertising discourse; and functions of cognitive metaphor in the advertising discourse.

Метафора прочно укоренилась в нашей жизни, она используется в разных сферах. Именно поэтому распространенное употребление метафоры привлекало и привлекает многих лингвистов. На сегодняшний день метафору изучают с точки зрения когнитивного подхода. В

соответствии с данным подходом метафора неразрывно связана с мышлением, познанием и сознанием [10]. Ключевым моментом в смене лингвистической парадигмы в области метафорологии стало появление теории концептуальной метафоры лингвиста Дж. Лакоффа и философа М. Джонсона в 80-х гг. XX в. С точки зрения данной теории метафора рассматривается как некая мыслительная операция понимания одной идеи через другую. Важно отметить, что, являясь когнитивным ресурсом, метафора способна участвовать в процессе концептуализации и осмысления действительности [11].

Поскольку метафора тесно связана с мышлением, следует сказать, что основой метафоризации выступает взаимодействие между структурами знаний двух концептуальных доменов, именуемых «сферой-источником» и «сферой-мишенью». В процессе взаимодействия с окружающим миром формируются элементы сферы-источника. В результате метафорической проекции формируется менее понятная концептуальная сфера-мишень. Считается, что данное взаимодействие составляет суть когнитивной метафоры [11].

В своем труде А.П. Чудинов отмечает, что когнитивная метафора может выполнять ряд важных функций. Автор подчеркивает, что именно моделирующая функция является одной из самых важных функций метафоры. Данная функция предполагает, что с помощью метафоры автор может создавать определенные модели мира, которые передают основные свойства того или иного явления действительности. Так, заключая в себе опыт человека, метафорические модели влияют на мышление и поведение людей [14].

Метафорическое моделирование способствует пониманию и оценке действительности в национальном самосознании [14]. Поскольку при помощи метафоры человек может вырабатывать «адекватное миропонимание», то метафоры как модели являются неким «руслем, по которому привычно движется бессознательная творческая активность всенародного сознания, в дискуссионное поле» [12].

Метафора и метафорическое моделирование активно используются в рекламном дискурсе. Основываясь на определении дискурса, предложенным Г. Стейном, можно сказать, что рекламный дискурс представляет собой коммуникативное событие, происходящее между рекламодателем и потенциальным покупателем в процессе коммуникативного действия в определенном контексте [8]. Основной направленностью рекламы является достижение коммерческих целей.

Многие рекламодатели прибегают к использованию метафоры благодаря ее аттрактивной функции. Данная функция способствует лучшему восприятию информации и формированию заинтересованности в рекламируемом товаре [9]. Кроме того, при использовании метафоры в рекламе срабатывают глубинные психологические механизмы, которые

осуществляют связь между сознанием и подсознанием [13]. Стоит отметить, что с помощью метафоры авторы рекламы также стараются формировать убеждения потенциальных покупателей в определенном направлении. Так, при восприятии метафоры создается ряд определенных ассоциаций [13]. Таким образом, можно сказать, что функционирующая в рекламном дискурсе метафора является одним из самых мощных средств воздействия на аудиторию.

В результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что метафорическая схема англоязычного рекламного косметического дискурса состоит из двух базовых доменов: ЧЕЛОВЕК и ПРИРОДА. Первый домен включает таксоны: «Человек как биологическое существо» и «Человек как социальный субъект». Ко второму домену относятся следующие таксоны: «Неживая природа» и «Живая природа». Рассмотрим каждую метафорическую модель англоязычного рекламного косметического дискурса.

В ходе исследования было выявлено, что метафорическая модель «Человек как социальное существо» является самой репрезентативной и активной в метафорической схеме рекламы косметических продуктов и встречается в 48,7 %. Данная модель представлена несколькими видовыми таксонами: «Быт», «Политика и война», «Культура и Профессиональная деятельность». Приведем наиболее яркие примеры, выделенные в рамках данной метафорической модели. Первым примером послужит метафора, выделенная в рамках подвидового таксона «Культура»:

Your hair. Your canvas. («Schwarzkopf Palette»)[7].

В данной рекламе краски для волос «Schwarzkopf Palette» фокусом метафоры является слово «canvas». Данная метафора репрезентирует красоту волос и богатство красок, которое можно достичь с помощью краски для волос «Schwarzkopf Palette». Таким образом, автор рекламы пытается намекнуть, что на волосах, как на холсте, можно создать настоящее произведение искусства, пользуясь данной краской для волос.

Примечательным является пример метафоры, представляющий видовой таксон «Политика и война»:

Ready to wake up? Rimmel London's new Wonder'lash Lift Me Up Mascara with vitamins and cucumber extract gives your lashes a jolt. («Rimmel Wonder'lash Lift Me Up Mascara»)[6].

В рассматриваемом контексте фокус метафоры слово «a jolt». Рекламодатель использует данную метафору с целью передачи идеи о том, что данная тушь способна бороться с проблемой тонких ресниц. Так, потенциальный покупатель туши недоволен состоянием своих ресниц, которые выглядят тонкими и лишены объема. Особенно по утрам, когда глаза выглядят уставшими и «непроснувшимися». Наряду с использованием вербальной метафоры, автор данной рекламы использует и визуальную метафору в телевизионном рекламном ролике. В

видеоролике известная модель утром, когда прозвенел будильник, наносит удар и пытается «разбудить» свои глаза, используя тушь Rimmel Wonder'lash Lift Me Up Mascara.

Согласно проведенному анализу метафорических моделей следующей по репрезентативности является метафорическая модель «Человек как биологическое существо», которая встречается в 41,9 % случаев. В англоязычном рекламном косметическом дискурсе данный таксон представлен следующими видовыми таксонами: «Анатомия», «Физиология» и «Психология». Рассмотрим наиболее яркий пример в рамках видового таксона «Анатомия»:

Rimmel Moisture Renew Sheer and Shine: «*With two vibrant looks to choose from – sheer and hyper-saturated - there's something for every London girl who craves a dose of colour adrenaline* («Rimmel Moisture Renew Sheer and Shine») [5].

Фокусом метафоры является слово «adrenaline». С помощью данной метафоры автору удастся сравнить реакцию реципиента на яркую цветовую гамму рекламируемых блесков с эффектом выплеска адреналина в кровь. Стоит учесть две важные детали воздействия адреналина на организм человека: учащение пульса и усиление частоты сокращения сердца. Таким образом, используя данную метафору, автор пытается «влюбить» покупателей в свой продукт, ведь именно при состоянии влюбленности в организме образуется излишек адреналина, вызывающий тревожащее чувство. Метафора передает идею о том, что цвета данного блеска заставят сердце биться чаще.

Приведем пример метафоры, выделяемой в видовом таксоне «Физиология»:

Ready to get energised? Rimmel London introduces new Moisture Renew Sheer & Shine Lipstick, a new moisturising lipstick with a translucent, luminous, vitamin-enriched colour. (Rimmel Moisture Renew Sheer and Shine)[5].

В рассматриваемом примере фраза «*vitamin-enriched colour*» является фокусом метафоры. Данная метафора помогает рекламодателю сообщить покупателю, что данный блеск не просто придает губам цвет, но и насыщает их витаминами. Проблема состоит в том, что зачастую средства для губ просто придают определенный оттенок, но при этом не имеют каких-либо ухаживающих свойств. Таким образом, рекламодатель подчеркивает, что при нанесении данного блеска для губ можно будет увидеть не только цвет, но и улучшить состояние губ.

Анализ метафорических моделей показал, что третьей по репрезентативности является метафорическая модель «Неживая природа» – в 6,8 % случаев. Модель представлена видовыми таксонами «Природные явления» и «Пространство». Стоит обратиться к анализу некоторых примеров данной метафорической модели:

Perfectly matching coverage gives you a healthy-looking radiance.
(L'Oreal True Match Lumi Makeup) [3].

В данном контексте фокус метафоры слово «radiance». В итоге метафорического пересечения было установлено соответствие: состояние кожи является излучаемым ровным ярким светом. Данная метафора репрезентирует идеальный и ровный тон кожи, которого можно добиться с помощью данного тонального крема.

The best way to use your sense of smell is to allow your senses to travel.
(«Grupo Boticario») [2].

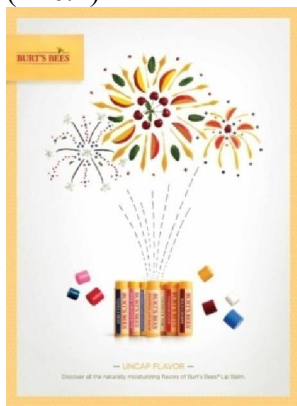
В анализируемом примере фокусом метафоры является слово «to travel». В данном контексте автор рекламы сравнивает ощущение аромата с путешествием чувств. Нанося данный аромат, человек отправится в «страну» данного аромата, которая удивит своими цветочными садами и неизведанными тропами. Таким образом, рекламодателю удастся передать идею насыщенности аромата.

В результате изучения различных примеров метафоры в англоязычном рекламном косметическом дискурсе мы пришли к выводу, что наименьшей по репрезентативности является метафорическая модель «Живая природа», которая встречается лишь в 2,6 % случаев. Тем не менее в анализируемых примерах было установлено, что в рамках данной модели авторы преимущественно используют визуальную метафору. Приведем наиболее яркие примеры:



(Рис.1)

В рекламе лака для волос «Garnier Fructis» соединились две репрезентативные области: форма бамбука и форма упаковки. Вербальная метафора дает понять, что при создании данного продукта были использованы только натуральные ингредиенты, а именно, экстракт бамбука. [4] (рис.1)



(Рис.2)

В рекламе бальзама для губ «Burt's Bees» покупатель видит, как из тюбика вырывается салют фруктов, который указывает на яркий фруктовый аромат бальзамов для губ. Кроме того, такая визуальная метафора дает покупателю передать идею о том, что данные бальзамы для губ имеют органический состав и включают в себя только натуральные ингредиенты. [1] (рис.2)

Таким образом, мы пришли к выводу, что наиболее репрезентативными моделями в англоязычном рекламном косметическом дискурсе являются «Человек как социальный субъект» (48,7 %) и «Человек как биологическое существо» (41,9 %). Полученные данные позволяют сделать вывод, что рекламный косметический дискурс тесно связан с целевой аудиторией. Именно поэтому авторы широко используют метафору как эффективное средство влияния на эмоции и выбор потенциальных покупателей.

Список литературы

1. *Аликина Е.Ю., Мишланова С.Л.* Аттрактивная функция метафоры в туристском дискурсе // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2010. – №6. – С. 44–50.
2. *Арутюнова Н.Д., Журинская М.А.* Теория метафоры: сборник. — М.: Прогресс, 1990. — 512 с.
3. *Лакофф Дж.* Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. / Дж. Лакофф, М. Джонсон; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. — М.: УРСС, 2004. — 256 с.
4. *Постовалова В.И.* Судьба как ключевое слово культуры и его понимание А. Ф. Лосевым // Идея судьбы в контексте разных культур, М., 1994.
5. *Скнарев Д.С.* Метафора как средство создания образа в рекламном дискурсе// Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–7. – С.1550–1555.
6. *Чудинов А.П.* Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). – Екатеринбург, 2001. – 238 с.
7. Burt's Bees: Uncap Flavour 2 [Электронный ресурс] – URL: http://adsoftheworld.com/media/print/burts_bees_uncap_flavor_2 (дата обращения: 01.02.2017).
8. Grupo Boticario: Organizational Memory Space [Электронный ресурс]. – URL:http://adsoftheworld.com/media/outdoor/grupo_boticario_organizational_memory_space (дата обращения: 01.02.2017).
9. L'Oreal True Match Lumi Makeup [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ispot.tv/ad/7VIY/loreal-true-match-lumi-makeup-featuring-doutzen-kroes> (дата обращения: 11.04.2017 г).
10. *Marisa Díez Arroyo.* Phraseological Units: Persuasion and Translation. // Revista Alicantina de Estudios Ingleses – 2009. – P. 45–62
11. Rimmel Moisture. Renew Sheer and Shine [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=PLtUwlnmE5A> (дата обращения: 11.04.2017).

12. Rimmel Wonder'lash Lift Me Up Mascara [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zgpGLwW5cwQ> (дата обращения: 11.04.2017).
13. Schwarzkopf: Blonde [Электронный ресурс]. – URL: http://adsoftheworld.com/media/print/schwarzkopf_palette_blonde (дата обращения: 11.04.2017).
14. Steen G.J. Genre between the humanities and the sciences. In M. Callies, W.R. Keller, & A. Lohöfer (Eds.), *Bi-directionality in the cognitive sciences: Examining the interdisciplinary potential of cognitive approaches in linguistics and literary studies*. – Amsterdam; Philadelphia, 2011. – P. 21–42.

© Ивинских Н.П., Нечаева А.Д., 2017

ИСЛАМСКАЯ ЛЕКСИКА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

Кабанова Ирина Николаевна

канд. филол. наук, доцент,

зав. кафедрой английской филологии

Нижегородский государственный лингвистический университет

им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

E-mail: kabanova@lunn.ru

Муравьёва Татьяна Павловна

студентка гр. 2 МЛ факультета английского языка

Нижегородский государственный лингвистический университет

им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

E-mail: tatmurav@yandex.ru

ISLAMIC LEXICON IN MODERN ENGLISH MEDIA DISCOURSE

Irina Kabanova, Ph.D.

Associate Professor, Head of the English Philology Department

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

E-mail: kabanova@lunn.ru

Tatyana Muravyova

Master's Degree student of the English Language Faculty, group 2 ML

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

E-mail: tatmurav@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются особенности реализации исламской лексики в современном англоязычном медийном дискурсе на

материале британской и американской качественной прессы. Частотный анализ лексики позволил выявить основные способы создания отрицательного образа ислама и исламской угрозы, функциональной спецификой которых является манипуляция и прагматическое воздействие.

Ключевые слова: медийный дискурс; образ ислама; исламская лексика; частотный анализ лексики.

Abstract: the article deals with peculiarities of Islamic lexicon in modern English media discourse on the basis of British and American quality press. Frequency lexicon analysis allows to single out the basic means of representation of the negative image of Islam and Islamic threat employed for the purpose of manipulation and social regulation.

Key words: media discourse; image of Islam; Islamic lexicon; frequency lexicon analysis.

В современных лингвистических трудах наблюдается значительный интерес к феномену медийного дискурса, который отражает политическую ситуацию, политическую и идеологическую практику государства, демонстрирует картину предпочтений в современном социуме. Медиадискурс как «совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [1, с. 153] понимается как сложное, взаимосвязанное и многоаспектное явление, касающееся различных сторон лингвистической и внеязыковой действительности. Являясь посредником между реальностью и массовой аудиторией, он представляет собой мощнейший инструмент влияния на политическую картину миру адресата медиасообщения, его систему ценностных ориентаций.

Несмотря на то что ислам признается второй по распространенности религией во многих западноевропейских странах, анализ современного англоязычного медийного дискурса позволяет утверждать, что в СМИ ведется умело завуалированное манипулирование массовым сознанием относительно «исламской угрозы» и планомерная работа по навязыванию обществу мнений, искажающих представление об исламе. При этом текущее состояние англоязычного медийного дискурса является одновременно причиной и следствием межконфессиональной напряженности.

В рамках настоящего исследования предпринята попытка выявить элементы современного англоязычного медийного дискурса, формирующие отрицательный образ ислама в сознании массовой аудитории.

Исследовательский корпус был сформирован из 100 публицистических текстов за период с 2014 по 2017 г., так или иначе затрагивающих исламскую проблематику, отобранных методом сплошной выборки из ведущих качественных изданий Великобритании и США (*The*

worried by something dangerous, painful, or bad that is happening or might happen [4]), *death, extremism* (a tendency to have political or religious ideas that are considered extremely unreasonable by most people [4]), *radicalization, terrorism* (threats of violent action for political purposes [4]), *war, violent*.

Очевидно, что в сознании адресата подобные лексемы вызывают исключительно негативные ассоциации, ислам представлен как нечто, несущее угрозу, опасное, или, как минимум, «другое»; он очень редко понимается как личное верование. При этом можно говорить о широком воспроизводстве образа ислама как «злой», радикальной религии и о приравнивании его к террористической деятельности, в частности высокочастотное употребление лексемы *young* объясняется наличием в современном социуме отдельной категории молодых людей, которые подвергаются целенаправленной вербовке со стороны террористических организаций.

«Облако» ключевых слов демонстрирует, что СМИ преподносят ислам в силу ассоциации с терроризмом как угрозу законам, правам и свободам граждан (*rights*), безопасности государства (*security, government*).

Не менее частотными лексическими единицами, используемыми в СМИ в качестве неопровержимых доказательств реальности исламской угрозы, являются топонимы, называющие места недавних террористических атак (*attacks*), совершенных запрещенной в РФ организацией ИГИЛ – *London, Paris, Iraq, Arabia*. Следует отметить, что употребление вышеупомянутой организации в медиатекстах также способно оказать значительное негативное воздействие на адресата по причине внутреннего содержания данного понятия.

Наиболее частотными антропонимами в анализируемом корпусе являются имя нынешнего президента США (*Donald Trump*), а также имя бывшего премьер-министра Великобритании (*David Cameron*). Медиатексты, содержащие данные антропонимы, вносят свой вклад в создание отрицательного образа ислама в связи с политикой в отношении мусульман, проводимой данными политическими деятелями. Достаточно вспомнить неоднократные призывы Дональда Трампа запретить мусульманам въезд в Соединенные Штаты (лексема *ban*).

В заголовке статьи «*Trump: I Think Islam Hates Us*» актуализируется дихотомия «они» и «мы», при этом лексема *hate* указывает на враждебность и воинственность ислама по отношению к американскому народу. Примечательно, что в заголовок вынесена цитата самого президента США. Обращает на себя внимание и то, что Майкл Томас Флинн, советник президента США по национальной безопасности с 20 января по 13 февраля 2017, назвал ислам «*vicious cancer inside the body of 1.7 billion people that has to be excised*» [3]. Подобная морбиальная метафора (метафора болезни) многократно усиливает интенсивность авторской иллюстрации и имеет привлекательную объяснительную силу:

терроризм как рак может находиться в состоянии покоя в течение многих лет, а затем быстро распространяться и «заражать» как страны в целом, так и ее отдельных граждан. Даже несколько раковых клеток, если их игнорировать, могут, в конечном итоге, оказаться роковыми. Использование метафоры болезни в медиадискурсе подводит адресата к умозаключению, что требуются радикальные меры по борьбе с терроризмом.

В статьях встречается частотное противопоставление Востока и Запада (лексемы *East – West, Eastern – Western*), что свидетельствует о том, что для англоязычных СМИ вполне привычным и обыденным стало изображение ислама в качестве главного врага Запада, а мусульманского мира – в качестве основного источника терроризма (*extremism, terrorism*), угрожающего западной цивилизации и ее демократическим ценностям.

В качестве подтверждения данного тезиса можно привести фрагмент статьи из *The Washington Post*, посвященной национальной безопасности США: «*For Trump and his senior policy advisers, America is locked in a world war for its very survival, and the enemies in this wide-ranging battle are not only radical Islamist terrorists but a chaotic, violent and angry Muslim world*» [5]. Автор статьи прямо заявляет, что основная проблема Запада – не террористы, а ислам, представляющий иную цивилизацию, при этом насилие заключено в природе ислама. Метафора *is locked in* подчеркивает, что Америка не в состоянии выйти из войны на выживание, противником в которой является весь мусульманский мир – хаотичный, непредсказуемый, злой и агрессивный.

Значимы также лексемы *communities, groups* – номинации, несущие дополнительный культурологический смысл. Активное антитетическое противопоставление основных устоев и ценностей индивидуалистского западного (*freedom, democracy*) и патриархального восточного мира приводит к тому, что мусульмане понимаются как безличная толпа, группа одинаковых людей, которой террористы могут легко управлять. В статье «*The Politics of Fear: How Britain's Anti-extremism Strategy Has Failed*» мусульманские общины сравниваются с грядками, на которых произрастает потенциальное насилие, т.е. они являются рассадниками терроризма: «*Muslim communities as seedbeds of potential violence to be kept under constant surveillance*» [9].

На протяжении последних лет СМИ представляют ислам как чрезвычайно архаичную религию (*religion*), неперменной чертой которой является агрессивный фанатизм (*fanatic*). В англоязычных СМИ также широко распространены лексемы, репрезентирующие мусульманские реалии, связанные с религией, религиозными обрядами, традиционной мусульманской одеждой (*mosque, hijab, niqab, veil* и др.).

Представляется интересным подробнее остановиться на основных средствах создания образа женщины-мусульманки. В данном случае

актуализируются традиционные архетипы, характерные для восточного общества с его патриархальными устоями, такие как *mother, wife*: «*Mothers and wives that can teach their sons better*»; *silent victims*: «*subjugated females within*», «*silent handmaidens*» [8].

Подчеркнутый интерес также наблюдается в отношении их внешности, в частности, традиционного мусульманского головного убора и платья: *hijab* – the head covering that some Muslim women wear when they are outside; the religious law that controls the clothes that Muslim women can wear [4]; *veil* – a piece of thin material worn by women to cover the face or head; *niqab* – a piece of cloth worn by some Muslim women to cover the whole face except the eyes [4].

Паранджа, хиджаб, никаб рассматриваются как символ подчинения, угнетения. Мусульманка часто представлена в англоязычном медийном дискурсе как безмолвная, покорная, пассивная и подавленная женщина: «*not being able to speak fluent English makes those women poorer and sicker and denied the chance to compete and make the most of themselves*» [6]; «*second-class citizens*» [8].

Обращает на себя внимание частотное употребление отрицательно-оценочной эмотивной лексики в окружении подобных номинаций: «*Girls from Islamic schools are covered in black from head to toe and no one outside their community wants to talk to them because they look scary. They never get access to the opportunities enjoyed by other British young women. By adapting to immigrants instead of other way around, we put the women at a terrible disadvantage*» [8]. Автор статьи называет традиционные наряды мусульманских женщин пугающими. Он утверждает, что мусульманки не могут получить доступ к возможностям, которыми пользуются молодые британки. Отсутствие мотивации интегрироваться в британский социум, нежелание принять его ценности и традиции, незнание английского языка, можно назвать в качестве причин, способствующих созданию образа необразованной, безработной мусульманской женщины, не участвующей в общественной деятельности, что укрепляет в сознании массового адресата стереотип о патриархальной мусульманской культуре, которая ставит женщин в подчиненное положение.

Высокочастотной в современном англоязычном медийном дискурсе является неологическая номинация исламофобия (*islamophobia*), зафиксированная впервые в конце 90-х гг., в докладе «*Islamophobia: A Challenge for Us All*». Распространение этого термина обосновывается в первую очередь возросшей предвзятостью в отношении мусульман, что особенно наблюдается после событий 11 сентября 2001 г., расширением присутствия мусульман в Европе и Соединенных Штатах [7].

Анализ частотной лексики и ее валентностных свойств позволяет утверждать, что большая часть упоминаний ислама и мусульман в современном англоязычном медийном дискурсе связана с актами

неконтролируемого насилия, при этом подавляющее большинство лексических единиц, составляющих окружение лексем *Muslem, Muslims, Islam, Islamic*, ассоциируются с агрессией, угрозой, терроризмом и экстремизмом. Следует подчеркнуть, что значительное количество анти-исламских публикаций, целью которых является нагнетание атмосферы тревоги, ужаса и страха, приводит к тому, что одно лишь упоминание об этой религии способно вызвать эпидемию массового стресса в настроении современного социума.

Список литературы

1. *Добросклонская Т.Г.* Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. – М.: Флинта, 2008. – 264 с.
2. *Слободенюк Е.А.* Создание образа британского и немецкого политика в современном медиадискурсе Великобритании в аспекте оппозиции «свой – чужой»: дис. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2016. – 202 с.
3. *DelReal J.A.* Trump: «I Think Islam Hates Us» // The Washington Post, 9.05.2016 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.washingtonpost.com/news/postpolitics/wp/2016/03/09/trump-i-think-islam-hates-us/?utm_term=.df33f91bd5ec (дата обращения: 20.04.2017).
4. Cambridge International Dictionary of English. [Электронный ресурс]. – URL: [http:// dictionary.cambridge.org/ru/](http://dictionary.cambridge.org/ru/) (дата обращения: 20.04.2017).
5. *Jaffe G.* Trump Redefines the Enemy and 15 Years of Counterterrorism Policy // The Washington Post, 28.01.2017 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.washingtonpost.com/world/national-security/trump-redefines-the-enemy-and-15-years-of-counterterrorism-policy/2017/01/28/ff1093cc-e58f-11e6-ba11-63c4b4fb5a63_story.html?utm_term=.a2513e98e639 (дата обращения: 20.04.2017).
6. *Kirkup J.* Teach Muslim Women English – For Their Sake, Not Ours // The Telegraph, 18.01.2016 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.telegraph.co.uk/news/religion/12106722/Teach-Muslim-women-English-for-their-sake-not-ours.html> (дата обращения: 20.04.2017).
7. *Meer N., Modood T.* Refutations of Racism in the «Muslim Question» // Patterns of Prejudice – 2009. – P. 335–354. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313220903109250> (дата обращения: 20.04.2017).

8. *Pearson A.* Only Muslim Women Can Reform Islam // The Telegraph, 20.01.2016 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.telegraph.co.uk/women/politics/only-muslim-women-can-reform-islam/> (дата обращения: 20.04.2017).
9. *Ramadan T.* The politics of Fear: How Britain's Anti-extremism Strategy Has Failed // The Guardian, 5.09.2016. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/sep/05/politics-of-fear-britain-anti-extremism-prevent-government-radicalisation> (дата обращения: 20.04.2017).

© Кабанова И.Н., Муравьёва Т.П., 2017

МАРКЕРЫ АПРИОРНЫХ СМЫСЛОВЫХ ОШИБОК В ПЕРЕВОДЕ

Калинин Кирилл Евгеньевич

канд. филол. наук, доцент кафедры теории и практики
английского языка и перевода

Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: kirill_kalinin@mail.ru

Бикмулина Дания Зевдитовна

магистрант гр. 201 апм переводческого факультета
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: daniya-bikmulina@rambler.ru

MARKERS OF A PRIORI SEMANTIC ERRORS IN TRANSLATION

Kirill Kalinin, Ph.D.

Associate Professor, the English Language and Translation
Theory and Practice Department
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: kirill_kalinin@mail.ru

Daniya Bikmulina

Master's degree student, group 201 apm,
Translation and Interpretation Faculty
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: daniya-bikmulina@rambler.ru

Аннотация: статья посвящена проблеме априорных ошибок в переводе (по Д. М. Бузаджи), т.е. ошибок, которые видны ещё до

обращения к тексту оригинала. В ходе исследования автором проведён эксперимент на материале переводов, выполненных участниками научно-практических конференций в рамках конкурса письменного перевода в НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. В статье приведены результаты эксперимента. Выявлены определённые признаки (маркеры), свидетельствующие о наличии ошибки в тексте перевода.

Ключевые слова: ошибки в переводе; смысловые ошибки; априорные ошибки; маркеры ошибок.

Abstract: the article treats of priori errors in translation (as described by Dmitri Buzadzhi), i.e. the ones that can be seen without consulting the source text. As part of the study an experiment has been carried out. The material for analysis was taken from some of the translations by participants of translation contests held during Youth Conferences at Nizhny Novgorod State Linguistics University. As a result of the research some markers that indicate errors in the target texts were singled out.

Key words: errors in translation; semantic errors; a priori error; markers of errors.

Исследователями предложено немало классификаций переводческих ошибок. Для нас интерес представляет классификация Д.М. Бузаджи [1]. Он предлагает различать априорные смысловые ошибки, то есть такие, которые можно увидеть, не обращаясь к тексту оригинала.

В рамках нашего исследования был проведен эксперимент с тем, чтобы в результате анализа ряда переводов, заведомо содержащих смысловые ошибки, установить критерии, на основе которых будет возможно с большой долей вероятности предполагать в тексте наличие смысловых искажений по сравнению с оригиналом. Из конкурсных переводов участников молодежных научно-практических конференций, проходивших в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова в 2013 и 2015 г., были отобраны по пять текстов, которые были предъявлены лицам, не владеющим английским языком, но обладающим знаниями в области физики и биологии, с целью выявления априорных ошибок. Отбор текстов переводов проводился без обращения к оригиналу. Далее в них были отмечены ошибки. На следующем этапе тексты были предъявлены физикам и биологам. В эксперименте участвовали преподаватели вузов и школ, а также студенты. Перед ними были поставлены следующие задачи:

1) указать в текстах места, которые, на их взгляд, выдают переводной характер предложенного для прочтения материала;

2) определить, все ли понятно в текстах; указать места, которые вызывают вопросы;

3) высказать собственное мнение о качестве перевода;

4) выявить, имеются ли в текстах ошибки;

5) предложить собственные комментарии.

После сбора результатов был проведен их анализ.

Приведём результаты эксперимента с участием физиков. Практически всеми участниками были замечены стилистические, пунктуационные ошибки и опечатки. Но наряду с этими очевидными ошибками многими отмечались и логические сбои, указывались непонятные места, требующие разъяснения. Большинство участников переводы были признаны либо некачественными, либо выполненными на низком качественном уровне. Некоторые участники даже распределили их по «степени качественности» и выделили наиболее приемлемый вариант.

В качестве маркеров, указывающих на переводной характер текста, назывались слишком длинные, громоздкие предложения, которые не только затрудняли восприятие текста, но и местами затемняли смысл либо вообще лишали высказывание смысла. Временами и сам переводчик забывал связать отдельные части в единое целое. *«Ежегодное объявление победителей представляет собой большое событие в научном графике, шикарный званый вечер, проводящийся десятого декабря для непосредственного чествования лауреатов».* *«В этом году был прогноз, что Нобелевский комитет пойдет в разрез с еще одной традицией, предполагающей, что организации не награждаются научными премиями и вручат часть премии по физике непосредственно Европейскому центру ядерных исследований».*

Следующее предложение вызвало вопросы, поскольку никак не было связано с тем, что было сказано ранее: *«Кроме этого правило "тройки" подкрепляется идеей, что наукой могут серьезно заниматься только "горстка" гениев, которые усердно трудятся над сотворением "башен из слоновой кости"».*

У многих участников эксперимента возникало ощущение того, что предложения были переведены дословно. Также они обратили внимание на не свойственные русскому языку фразы и выражения. Например, документ об открытии бозона. Или: *«В этом году ходили спекуляции о том, что Нобелевский комитет пойдет наперекор традициям (согласно награда в научных дисциплинах организациям не вручается) и вручит часть нобелевской премии по физике Европейской организации по ядерным исследованиям».* (Конечно, в русском языке «спекуляции не ходят», о чем упомянули и участники эксперимента, но здесь, вероятно, переводчик столкнулся с так называемыми «ложными друзьями», что не является очевидным для не носителя языка, однако ему видна «невозможность» такого выражения по-русски). Возникали в переводах слова, значение которых вызывало вопросы. Например, определение «коллаборативный». *«"Большая наука", сложные механизмы и документы, под авторством двух десятков ученых сегодня, скорее правило, нежели исключение во многих дисциплинах, и эта тенденция будет усиливаться по мере становления науки более специализированной и коллаборативной».* У нас

также возник вопрос относительно использования этого слова в русском языке. Поиск с помощью Google дал следующие результаты: «коллаборативный» – 6390, «коллаборативная» – 11400, включая слова и словосочетания «коллаборация», «коллаборативная фильтрация/среда». Словосочетание «коллаборативная наука», несмотря на результат в 24 000 ответов, встретилось лишь раз, да и то в переводе книги Дона Тапскотта и Энтони Д. Уильямса «Викиномика. Как массовое сотрудничество изменяет всё».

На наличие ошибки указывает явное противоречие внутри одного предложения или следующих друг за другом предложений. *«В прошлом, правила, по которым вручалась Нобелевская премия, менялись. Возможно, однажды это произойдет в будущем снова».*

Практически у всех участников возникли вопросы относительно «башен из слоновой кости»:

«Кроме этого правило "тройки" подкрепляется идеей, что наукой могут серьезно заниматься только "горстка" гениев, которые усердно трудятся над сотворением "башен из слоновой кости"».

«Правило трех наталкивает на мысль, что изучением науки занимаются несколько ученых, которые неустанно трудятся в башнях из слоновой кости».

«Тройное правило также способствует тому, что наука строится небольшим числом гениев, которые изматывают себя трудом в башнях из слоновой кости».

В английском языке есть устойчивое выражение «ivory tower». В русском языке также есть устойчивое выражение «в башне из слоновой кости» (жить, уединиться, удалиться), но оно не является частотным и общеупотребительным. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой это выражение дается с пометой «книжное»: так говорят «о художнике, ученом: в отрешённости, от жизни, в мире чистого искусства, науки» [2, с. 38]. В Викисловаре сказано, что это выражение ироничное, обозначающее мир высоких чувств и творческих устремлений, далеких от приземлённого, суетного мира, мира практических расчётов и житейских забот. Обычно это выражение употребляется в устойчивых словосочетаниях – «удалиться в башню из слоновой кости», «запереться в башне из слоновой кости» и т.п. – и применяется к людям творческих профессий. Как бы то ни было, узнал в нем устойчивое выражение только 1 человек из 8, и даже он отметил предложение с этим фразеологизмом как теряющее смысл в тексте на русском языке. Видно, что и переводчики не поняли его значения и употребили неверно, отчего при чтении возникают весьма странные «картины». Кроме этого фразеологизма вопросы и непонимание вызвало «тройное правило» / «правило тройки». Более понятным было «правило

трех», но и в данном случае некоторые участники высказали предположение о необходимости примечания.

Об ошибке свидетельствует несоответствие знаниям в конкретной предметной области. Так, многие переводчики написали о лучах в БАК, о его «жужжании»:

*«Его [Большого адронного коллайдера] строительство стоило миллиарды и задействовало тысячи учёных и ещё больше инженеров для анализа выдаваемой информации и **сохранения жужжания**».*

*«Создание БАК стоило миллиардов, и теперь тысячи ученых и еще большее число техников анализируют данные, которые он производит, следят за **звуками его лучей**».*

*«Его строительство стоило миллиарды, а сейчас там работают тысячи ученых и еще тысячи технических специалистов, которые анализируют полученные данные и **поддерживают работу его лучей**».*

Как указал один из специалистов, никаких лучей на БАК нет, а есть пучки протонов. Если обратиться к оригиналу, то там написано: *«The LHC cost billions to build and employs thousands of scientists and thousands more technicians to analyse the data it produces and keep its beams humming»*. У слова «hum» действительно есть значение «жужжание, гудение» или «напевать мелодию, мурлыкать», и эти значения в самом деле указываются и в англо-русских, и в англо-английских словарях на первом месте, но если поискать значения слова в Oxford Advanced Learner's Dictionary, то есть и следующее значение: to be full of activity [4]; в Merriam Webster Dictionary находим такое толкование: **a:** to be busily active; **b:** to run smoothly [3]. Обратившись к Merriam Webster Dictionary, мы увидим, что одно из значений слова «beam» – «луч»: a ray or shaft of light. Но у этого слова есть и другое значение: a collection of nearly parallel rays (as X-rays) or a stream of particles (as electrons) [4]. Теперь посмотрим, что представляет собой большой адронный коллайдер. Это ускоритель заряженных частиц на встречных пучках, предназначенный для разгона протонов и тяжелых ионов и изучения продуктов их соударений. Здесь переводчики, видимо, не разобрались в предметной области.

Несоответствие общим представлениям о действительности может сигнализировать об ошибке: *«Издательства, объявлявшие об открытии бозона, указывали сотни авторов. Это касается не только физики. **Большая наука, сложные механизмы и газеты с указанием полдюжины или больше сейчас во многих дисциплинах скорее правило, а не исключение, и эта тенденция будет только усиливаться, так как наука становится как более специализированной, так и более совместной**»*. Об открытиях в науке все-таки сообщают не издательства. «Газеты с указанием авторов во многих дисциплинах» также выглядят сомнительно, и несколько участников эксперимента даже предположили, что возможно имеются в виду статьи или научные работы.

Об ошибке может свидетельствовать комический эффект там, где его не должно быть. Например: «*Но разговор с учеными приватен, и многие будут недовольны*».

В целом выявленное участниками количество ошибок (как пунктуационных, так и смысловых) разнится, но есть такие, которые были обнаружены всеми. Важно не забывать, что практически любая ошибка, в том числе орфографическая и тем более стилистическая, может способствовать неверному, незапланированному, неадекватному восприятию текста. Поэтому необходимо помнить о тесной взаимосвязи предметной и понятийной логичности.

Список литературы

1. Бузаджи Д.М. Белые нитки. Логические аспекты перевода // Мосты. Журнал переводчиков. – 2006. №3 (11). – С.36–47.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов фразеологических выражений // Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М., 1999. – 944 с.
3. *Merriam Webster Dictionary* [Электронный ресурс] – URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 01.06.2017).
4. *Oxford Advanced Learner's Dictionary* [Электронный ресурс] – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 01.06.2017).

© Калинин К.Е., Бикмулина Д.З., 2017

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ИНОЯЗЫЧНУЮ КОММУНИКАТИВНУЮ КОМПЕТЕНЦИЮ

Коршунова Наталья Георгиевна

канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: natigon@yandex.ru

Луговцева Елена Николаевна

студентка гр. 748 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: lena-lugovceva@mail.ru

INTERFERENCE AND ITS INFLUENCE ON FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Natalya Korshunova, Ph.D.

*Associate Professor, German and French Language Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

E-mail: natigon@yandex.ru

Elena Lugovtseva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 748
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

E-mail: lena-lugovtseva@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются основные проблемы лингвистики: билингвизм, интерференция и их влияние на формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). В отечественной и зарубежной лингвистике подчеркивается негативное влияние интерференции на формирования ИКК и появление ошибок в речи обучающихся. Приведены основные положения работ ведущих лингвистов на эту проблему и сопоставлены компонентные составы интерференции и ИКК, что позволяет более полно раскрыть проблему и провести анализ влияния интерференции на формирование ИКК.

Ключевые слова: билингвизм; интерференция; иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК); ошибки, влияние.

Abstract: in article the main problems linguistics questions are considered: bilingualism, interference and their influence on formation of foreign-language communicative competence (FLCC). In domestic and foreign linguistics the negative impact of an interference on formation of FLCC and emergence of mistakes in the speech of students is emphasized. In the submitted article, basic provisions of works of the leading linguists on this problem and comparison of component structures of an interference and FLCC are given that allow to open more fully a problem and to carry out the analysis of influence of an interference on formation of FLCC.

Key words: bilingualism; interference; foreign-language communicative competence (FLCC); mistakes; influence.

Проблемами двуязычия ученые-лингвисты начали заниматься еще в середине прошлого века. Актуальность данной проблемы не теряет своих позиций до сегодняшнего дня, так как процессы глобализации все глубже проникают в общество. Разные культуры контактируют чаще, и процент людей, выросших в билингвальной среде, увеличивается.

В центре нашего исследовательского интереса находится билингвизм и интерференция, возникающая при языковых контактах и влияния языков

друг на друга. В данном исследовании мы стремимся подчеркнуть неразрывность лингвистики с методикой преподавания иностранного языка, так как главной целью данной науки является формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), на что, в свою очередь, способны влиять интерферентные явления.

Наша задача заключается в попытке проследить взаимосвязь трех явлений и установить характер влияния интерференции на формирование ИКК. Считаем необходимым дать определение билингвизма. Существует много определений данного явления, однако наиболее лаконичную дефиницию билингвизма сформулировал У. Вайнрайх. Согласно его определению, билингвизм – это практика попеременного пользования двумя языками [2].

Ведущие ученые-лингвисты определили ряд признаков, по которым можно выделить различные виды билингвизма. Большой вклад в изучение билингвизма и его видов внес Е.М. Верещагин. Ученый разработал, на наш взгляд, наиболее полную классификацию билингвизма, в основе которой лежат следующие критерии:

1. Билингвизм оценивается по числу действий, выполняемых на основе данного умения. Соответственно данному критерию выделяются:

- **рецептивный билингвизм**, т.е. когда билингв понимает речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе. Такой вид билингвизма возможен при изучении мертвых языков;

- **репродуктивный билингвизм**, т.е. когда билингв способен воспроизводить прочитанное и услышанное. Примером репродуктивного билингвизма является самостоятельное изучение неродного языка в качестве средства для получения информации. При этом текст понимается, но нередко неправильно произносится;

- **продуктивный (производящий) билингвизм**, т.е. когда билингв понимает и воспроизводит речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе, и порождает их.

2. Вторым критерием классификации билингвизма называется соотношенность двух речевых механизмов между собой, когда обе языковые системы могут функционировать независимо друг от друга или могут быть связаны между собой во время акта речи:

- **чистый билингвизм** (примером чистого билингвизма может быть случай, когда в семье используется один язык, а языком общения на работе, в магазине, транспорте и других общественных местах является другой язык);

- **смешанный билингвизм**, при котором языки свободно заменяют друг друга, а между двумя речевыми механизмами, относящимися к порождению разноязычной речи, возникает связь.

Столкновение двух языковых систем невозможно представить без искажений при изучении или непосредственно при использовании одной

из них. Над изучением взаимодействия языков в ситуации билингвизма работают такие лингвисты, как В.В. Алимов, У. Вайнрайх, Г.М. Вишневская, Е.М. Верещагин, Э. Хауген, Л.В Щерба и другие. В своих исследованиях ученые раскрывали понятие интерференции более широко и многогранно. Вначале определения подчеркивали негативное влияние первого языка на второй, позднее ученые пришли к пониманию двусторонности данного процесса.

Более современным и полным является определение Г.М. Вишневской. По ее мнению, условием возникновения интерференции является билингвизм, а речь билингва – местом ее формирования. Интерференция может вызывать как положительные, так и отрицательные результаты [4].

Вместе с эволюцией определения данного явления развивалась и классификация интерференции, расширяясь и получая все новые аспекты.

Наиболее полной, на наш взгляд, является классификация В.В. Алимова. Ученый выделяет следующие типы интерференции:

- звуковая (фонетическая, фонологическая и звуковая – репродукционная);
- орфографическая;
- грамматическая (морфологическая, синтаксическая, пунктуационная);
- лексическая;
- семантическая;
- стилистическая;
- внутриязыковая, межъязыковая [1].

Отличительно чертой данной классификации является то, что автор выделил интерференцию не только как явление, происходящее во время контакта разных языков, но и внутри одного языка.

Как упоминалось ранее, главной целью преподавания иностранного языка является формирование ИКК. ИКК, в свою очередь, так же является многокомпонентным понятием. Компонентный состав ИКК утвержден Советом Европы и включает в себя комплекс компетенций, а именно:

- лингвистическая (языковая);
- социолингвистическая;
- социокультурная;
- дискурсивная;
- стратегическая;
- социальная.

Важно заметить, что определенные типы интерференции влияют на формирование соответствующих компонентов ИКК, а именно: лингвистической (языковой), социолингвистической, дискурсивной и социокультурной компетенций.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интерференция оказывает большое влияние на формирование определенных компонентов ИКК, однако необходимо отметить, что интерференция способна вызывать не только негативные последствия, но и оказывать положительное влияние, то есть облегчать в некоторой степени процесс формирования ИКК. Проявлением негативного влияния интерференции в устной и письменной речи билингва являются ошибки.

В центре нашего исследовательского интереса находится интерференция, влияющая на формирование лингвистического компонента ИКК. Для доказательства данного утверждения был собран практический материал, а именно был проведен анализ письменных работ обучающихся 3–9-х классов МАОУ СОШ №12 с углубленным изучением немецкого языка в целях выявления интерферентных явлений в их речи. В ходе анализа мы обнаружили и зафиксировали 250 случаев отклонения от норм немецкого языка, из которых 143 случая произошли под влиянием русской языковой системы.

Основой анализа случаев отклонений от языковых норм послужила классификация интерференции В.В. Алимова. Отклонения удалось выявить на орфографическом, грамматическом (морфологическом, синтаксическом, пунктуационном) и лексическом уровнях языка. Продемонстрируем данное положение с помощью анализа некоторых примеров.

На **орфографическом** уровне было выявлено 27 случаев проявления межъязыковой интерференции:

1. *Die sonne scheint hell.*
2. *Ich interessiere mich für sport und musik.*
3. *Ich spiele computer gern.*

В данных примерах имена существительные написаны со строчных букв, что является нарушением правил орфографии немецкого языка под влиянием русского языка. Согласно правилам немецкой орфографии, все имена существительные и субстантивированные части речи пишутся с заглавной буквы. В русском языке аналогичное правило отсутствует, что часто вызывает интерферентные явления в письменной речи билингвов.

На **грамматическом** уровне было выявлено 105 случаев отклонения от норм немецкого языка: 65 случаев относятся к морфологической интерференции, 28 относятся к интерференции в рамках синтаксиса и 12 случаев демонстрируют нарушения правил пунктуации.

4. *Ihre Haare braun und Augen grün.*

В примере 4 отсутствует глагол-связка «sein» – «быть» – под влиянием безглагольного русского предложения. В русском языке глагол-связка «быть» опускается в настоящем времени, а в немецком языке он присутствует всегда, независимо от времени. В этом выражается глагольный характер немецкого предложения.

5. *Am Dienstag ich gehe zum Training.*

Пример 5 демонстрирует нарушение порядка слов в простом повествовательном предложении. Для немецкого языка характерен фиксированный порядок слов, для русского языка – свободный. Порядок слов в простом повествовательном предложении может быть как прямым, так и обратным. При прямом порядке слов подлежащее находится на первом месте, сказуемое на втором, а второстепенные члены предложения располагаются в конце предложения. При обратном порядке слов происходит инверсия: второстепенный член предложения, главным образом обстоятельство времени или места, стоит на первом месте, далее на втором месте сказуемое, затем подлежащее.

6. *Natürlich, die Computerspiele mag ich gern, aber Fußball mag ich auch.*

Пример 6 демонстрирует нарушение правил пунктуации немецкого языка под влиянием русского. Наречие «natürlich», по правилам грамматики немецкого языка, не следует выделять запятыми, но эквивалент данного наречия «конечно» в русском языке определяется как вводное слово, которое обособляется запятыми с двух сторон.

На **лексическом** уровне было выявлено 11 случаев интерференции. Рассмотрим некоторые из них.

7. *In dem Paket gibt es Banane, Milch, Käse, Brot und Wurst.*

8. *Meine Klasse nimmt oft an verschiedene Konkurse teil.*

9. *Sabine ist Offiziant von Beruf.*

В примере 7 существительное «Paket» – «посылка» – употреблено в значении «пакет».

В примере 8 существительное «Konkurs» – «банкротство» – употреблено в значении «конкурс».

В примере 9 существительное «Offiziant» – «мелкий чиновник» – употреблено в значении «официант».

В примерах 7–9 имеются случаи лексической интерференции, вызванные использованием межъязыковых омонимов – слов, имеющих схожее звучание и написание, но разное значение в русском и немецком языках. Такие слова образуют группу «ложных друзей переводчика», и могут вызывать интерферентные явления.

Таким образом, по результатам проведенного анализа 143 случаев интерференции можно сделать следующие выводы:

- 73 % случаев отклонения от норм немецкого языка под влиянием русского языка происходят на грамматическом уровне;
- 19 % отклонений произошли в рамках морфологии;
- 8 % отклонений соответствуют лексической интерференции (рисунок).

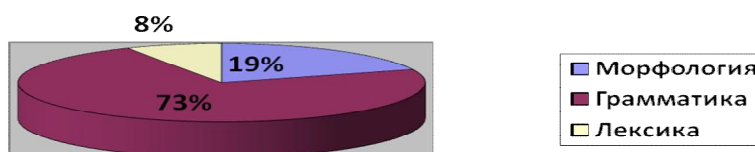


Рис. Частотность отклонений от норм немецкого языка (%)

Данные, полученные в ходе исследования показывают, что интерферентные явления на орфографическом, грамматическом (морфологическом, синтаксическом, пунктуационном), и лексическом уровнях языка способны негативно влиять на формирование лингвистического компонента ИКК, что в целом затрудняет процесс формирования ИКК.

Список литературы

1. *Алимов В.В.* Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): учеб. пособие. – М.: КомКнига, 2005. – 232 с.
2. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Языковые контакты. – М., 1972. – 348 с.
3. *Верещагин, Е.М.* Понятие «интерференция» в лингвистической и психологической литературе // Иностранные языки в высшей школе. – 1968. – 345 с.
4. *Вишневская Г.М.* Билингвизм и его аспекты: учеб. пособие. – Иваново, 1997. – 97с.

© Коршунова Н.Г., Луговцева Е.Н., 2017

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА УМЕНЬШИТЕЛЬНО-ЛАСКАТЕЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В СКАЗКЕ Л. КЭРРОЛА «АЛИСА В СТРАНЕ ЧУДЕС»

Логинова Татьяна Германовна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: tatyana.loginova@gmail.com*

Щепина Ирина Геннадьевна

*преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: irina.gorinova.77@mail.ru*

DIMINUTIVE LEXICAL ITEMS IN «aLICE IN WONDERLAN» BY L. CARROL: TRANSLATION PECULIARITIES

Tatyana Loginova, Ph.D.

*Associate Professor of the English Philology Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: tatyana.loginova@gmail.com*

Irina Shchepina

*Lecturer of the Foreign Language Education Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: irina.gorinova.77@mail.ru*

Аннотация: в статье рассматриваются особенности перевода уменьшительно-ласкательной лексики с английского языка на русский на материале сказки Л. Кэррола «Алиса в стране чудес». Основными задачами являются следующие: обозначить различия в способах образования уменьшительности в английском и русском языках; выделить случаи употребления уменьшительно-ласкательной лексики в англоязычном тексте; проанализировать русскоязычные переводы сказки, сделанные в разное время, с целью выявления преобладающих видов перевода уменьшительно-ласкательной лексики.

Ключевые слова: уменьшительно-ласкательная лексика; текст оригинал; текст перевода; виды перевода; вольный перевод; адекватный перевод; буквальный перевод; авторская интерпретация.

Abstract: the article presents research on the peculiarities of translating diminutive lexical items from English into Russian. The main tasks are supposed to be the following: to denote the difference in the means of creating diminutiveness in the English and Russian languages; to find cases of diminutive lexical items usage in the English text, analyse some Russian

translations of the tale to denote dominant types of translating diminutive lexical items from English into Russian.

Key words: diminutive lexical items; original text; translation; translation types; loose translation; appropriate translation; literal translation; author's interpretation.

Словообразование в русском языке является ярким источником речевой экспрессии благодаря богатству и разнообразию оценочных суффиксов, коих насчитывается 22. У разных частей речи оценочность, создаваемая аффиксацией, проявляется по-разному. Наиболее сильной экспрессией обладают уменьшительно-ласкательные суффиксы субъективной оценки существительных, такие как *-ик, -чик (домик, шалашик, столик, моторчик); -к-а, -очк-а, -иц-а ((ножка, дорожка, корочка, тумбочка, сестрица, лужица и др.); -ушк-о (-юшк-о), -ушк-а (-юшк-а), -ышк-о хлебушко, полюшко, дедушка, головушка, хозяйюшка, солнышко, ядрышко) и другие* [1].

В английском языке уменьшительные и ласкательные формы существительных и прилагательных создаются при помощи продуктивных словообразовательных суффиксов. Их всего 6:

- y (kitty, mammy, sonny, smarty, cuty, sweety, etc.);*
- ling (frogling, gosling, duckling, catling);*
- ette (farmerette, usherette, kitchenette, luncheonette, pianette, storiette);*
- let (annu, brooklet, chainlet, starlet, booklet, oaklet);*
- ish (reddish, palish, lightish, brownis) [2];*
- ie (cookie, girlie, lassie, wifie) [3].*

Помимо этого в английском языке довольно часто встречаются особые диминутивные словосочетания со словами *little, small: small island* – островок, *small bench* – скамеечка, *small bottle* – бутылочка, пузырек; *little bird* – птичка, пташка; *quiet little street* – маленькая тихая улочка, *little bridge* – мостик, *little cap* – шапочка и т.д. [4].

В тексте оригинала сказки «Alice in Wonderland» уменьшительно-ласкательная лексика представлена в количестве 92 единиц, при этом прослеживается явное преобладание диминутивных словосочетаний с *little* над суффиксами.

«Алиса в Стране Чудес» представляет множество труднейших проблем для переводчика, в том числе при переводе уменьшительно-ласкательной лексики. В процессе сопоставительного анализа переводов (на русский язык их больше десяти) выяснилось, что все переводчики прибегали ко всем видам перевода по признаку характера и качества соответствия текста оригинала и текста перевода – вольный, адекватный, буквальный – однако приоритет отдавали какому-то одному.

Перевод А.Н. Рождественской является самым «старым» из рассматриваемых переводов (1908). Судя по отсутствию в издании указания на соавтора, стихотворные тексты сказки, которыми изобилует оригинал, были переведены самим автором. Воспринимая сказку Кэрролла как произведение исключительно детское, А.Н. Рождественская адресовала ее только детям. В связи с этим налицо тенденция приспособления к так называемой детской речи, результатом чего является радикальное упрощение текста, в том числе стихов. В частности, довольно длинное стихотворение *I passed by his garden* переведено всего четырьмя строчками.

*I passed by his **garden**, and marked, with one eye,
How the Owl and the Panther were sharing **a pie**:
The Panther took pie-crust, and gravy, and meat,
While the Owl had the dish as its share of the treat.
When the pie was all finished, the Owl, as a boon,
Was kindly permitted to pocket the spoon:
While the Panther received knife and fork with a growl,
And concluded the banquet.*

*Я шла через **садочек**
И заметила одним **глазочком**,
Как Сова и Пантера делили **пирожочек**.
И на этом закончился балет [5].*

Помимо значительного упрощения текста в переводе этого и других стихотворений наблюдается обилие уменьшительно-ласкательной лексики. Появляется «**коврик**», которого нет в тексте оригинала.

*Alice's right foot, esq.
Hearthrug,
Near the fender,
With Alice's love*

*Милостивой государыне, правой ногой Алисы.
На **коврик** перед камином,
в угол гостиной.
Сердечный привет от Алисы [5].*

Многочисленные отрывки иллюстрирует желание автора перевода полностью адаптировать текст для детского восприятия:

*Soon her eye fell on a **little glass box** that was lying under the table: she opened it, and found in it a very **small cake**, on which the words 'EAT ME' were beautifully marked in **currants** [5].*

*Вскоре после этого она увидела **маленькую стеклянную коробочку**, лежавшую под столом. В ней оказался **пирожок**, на котором было красиво выложено смородиновыми **ягодками**: «Съешь меня» [5].*

*'Oh, my **poor little feet**, I wonder who will put on your shoes and stockings for you now, dears?*

*Мои **бедные маленькие ножки!** Кто же будет теперь надевать на вас чулки и башмаки? [5].*

Количественный анализ лексических единиц с уменьшительно-ласкательными суффиксами позволил установить некоторое преобладание вольного вида перевода (37,5 %) над буквальным и адекватным.

Переводчик **Н.М. Демурова** является ведущим специалистом по творчеству Льюиса Кэрролла. Ей принадлежит «канонический перевод» сказки «Алисы в Стране Чудес» на русский язык. В работе «О переводе сказок Кэрролла» Н.М. Демурова отмечает: «В авторской речи Кэрролла нет длинных описаний, сантиментов, "детской речи", которую так любили многие из его писателей-современников. Кэрролл никогда не обращается к своим читателям с "высоты своего положения"; его Алиса – полноправный "соавтор". Кэрролл беседует с ней как с равной, предлагая на ее суд и решение многие проблемы, ставящие в тупик мыслителей древности и его времени»[6].

В частности, Н.М. Демурова подмечает стилистическую особенность уже упомянутого стихотворения «I passed by his garden». Она заключается в том, что рассказывается нелепая история совершенно взрослым языком, что порождает несомненный комический эффект. Автору перевода удалось его сохранить.

*Сад его зарос бурьяном: как он пышен и высок!
Там Сова с Пантерой делят **запеканочки** кусок.
И начиночка и корочка пойдут Пантере в пасть,
А Сова берет все блюдо – все, заметьте, а не часть.
В память об удачном деле друг – Сова награждена,
Друг-Сова награждена, ложка ей присуждена.
Вилку-нож берет Пантера, мигом пир кончает свой
И, подумав, заедает **запеканочку**... [7].*

Здесь следует отметить, что переводы стихов в цитируемом издании 1967 года осуществлены С.Я. Маршаком, Д.Г. Орловской и О.А.

Седаковой. Однако и самой Н.М. Демуровой удалось воспроизвести своеобразие авторского повествования – сдержанного, но выразительного, и зачастую очень ироничного. Доказательством служит один из каламбуров, при переводе которого Н.М. Демурова прибегает к использованию уменьшительно ласкательной лексики:

We called him Tortoise because he taught us.

Буквальный перевод этой фразы: «*Мы звали его черепахой, потому что он учил нас*». В переводе Н.М. Демуровой данное предложение приобретает следующий вид: «*Мы звали его **Спрутиком**, потому что он всегда ходил с **прутиком***». Перевод «Tortoise» уменьшительно-ласкательным «Спрутик» – это яркий пример вольного перевода.

Еще одно стихотворение, переведенное на русский язык, демонстрирует богатые возможности перевода уменьшительно-ласкательных словосочетаний:

*How doth the **little crocodile**
Improve his shining tail,
And pour the waters of the Nile
On every golden scale!
How cheerfully he seems to grin,
How neatly spread his claws,
And welcome **little fishes** in
With gently smiling jaws!*

*Как дорожит своим хвостом
Малютка крокодил! -
Урчит и вьется над песком
Прилежно пенит Нил!
Как он умело шевелит
Опрятным **коготком!** -
Как **рыбок** он благодарит,
Глотая целиком!*

В результате анализа случаев перевода лексики с уменьшительно-ласкательными суффиксами было установлено преимущество вольного вида перевода (45 %). Переводчик стремилась передать особую образность сказок Кэрролла, своеобразие его эксцентрических нонсенсов, не нарушая национального своеобразия подлинника. «Моя задача была проста, – пишет Н.М. Демурова, – надо было перевести английские реалии "как они есть". „Alice“ это, конечно, не „Соня“ и не „Аня“, а „Алиса“; „the

Hatter“» – „Шляпник“ (а не «Болванщик»); „March Hare” - Мартовский Заяц и т. д.» [8].

Б.В. Заходер – единственный переводчик, кто назвал свой перевод *пересказом*. Тем самым он оставил себе более широкий простор для интерпретации и авторских переделок текста оригинала, в том числе и отрывков с уменьшительно-ласкательной лексикой. В этом отношении весьма показательна авторская интерпретация следующего предложения:

"Poor little thing!" said Alice, in a coaxing tone and she tried hard to whistle to it; but she was terribly frightened.

Бе-е-дненький, ма-а-ленький! – сказала заискивающе Алиса и попробовала посвистать ему, но *губки* у нее дрожали.

В английском тексте нет ни дрожащих «*губок*», которые появляются в переводе, ни такого обращения, в целом это весьма вольная трактовка оригинала. При всем при этом ощущения чего-то неадекватного, инородного для повествования не возникает. Подобным же образом *a little glass box* вполне естественно превращается в *ларчик* в следующем случае:

Soon her eye fell on a little glass box that was lying under the table. She opened it, and found in it a very small cake, on which the words 'EAT ME' were beautifully marked in currants.

Тут она заметила, что под столом лежит *ларчик*, тоже стеклянный. Алиса открыла его – и там оказался *пирожок*, на котором *изюминками* была выложена красивая надпись: "СЪЕШЬ МЕНЯ!".

Б.В. Заходер демонстрирует виртуозность в переводе каламбуров, гротеска, юмора. Следует отметить, что при переводе на русский язык некоторых подобных отрезков текста, он прибегает к использованию уменьшительно-ласкательной лексики:

"Mine is a long and a sad tale!" said the Mouse... "It is a long tail, certainly", said Alice... "but why do you call it sad?"

- ...этой страшной истории с *хвостиком* тысяча лет!

Истории с хвостиком? – удивленно переспросила Алиса, с интересом поглядев на мышкин хвостик. – А что с ним случилось страшного?» [8].

Каламбур, основанный в тексте оригинала на созвучии двух лексических единиц "*tale – tail*", как и любой другой каламбур, создает комический эффект. Автору перевода удастся его сохранить при помощи

использования многозначного русского слова с уменьшительно-ласкательным суффиксом.

Как и в случае с переводом Н.М. Демуровой, установлено преобладание вольного вида перевода и довольно значительное – 51 % всех случаев.

Анализируя достаточно приблизительный перевод Б.В. Заходера, легко согласиться с автором, назвавшим его пересказом. Несмотря на это, нельзя не отдать должное писателю за то, что он сумел сохранить неповторимое очарование оригинала.

Н.И. Старилов – писатель, историк и переводчик английской литературы. Его перевод датирован 2000 г. и является одним из последних имеющихся переводов «Алисы в стране чудес» на русский язык. В переводе Н.И. Старилова встречается множество буквализмов, в том числе и в переводе уменьшительно-ласкательной лексики (49%).

Полностью пословен, например, перевод следующего отрывка:

*Soon her eye fell on **a little glass box** that was lying under the table:*

*Тут ее взгляд упал на **маленькую стеклянную коробочку**, которая лежала под столом.*

Буквализм проявляется и в переводе названий глав, например:

*The Rabbit Sends in a **Little Bill**.*

*Кролик посылает **малыша Билла***

Сравним: «**Билль вылетает в трубу**» у Н.М. Демуровой, «**Билл в дымоходной трубе**» у Б.В. Заходера.

Н.И. Старилов буквально перевел даже некоторые каламбуры, например, уже упоминавшийся, про черепашку:

*'We called him **Tortoise** because he taught us,'*

- Мы называли его Сухопутной Черепахой, потому что он учил нас.

Очевидно, что при буквальном переводе разрушается сам смысл каламбура, он становится бессмыслицей.

Переводчик буквально следует оригиналу при переводе отрывка со сменой мест субъекта и объекта высказывания:

Do cats eat bats? and sometimes, 'Do bats eat cats?'

*«Едят ли кошки летучих **мышек?**», а иногда «Едят ли летучие **мышки** кошек?»*

Для сравнения отметим, что Н.М. Демурова в данном примере отходит от буквального следования оригиналу, она находит рифмующуюся русскую пару «*кошки – мошки*» - «*Едят ли кошки мошек?... Едят ли мошки кошек?*»

Количество случаев адекватного перевода у Н.И. Старилова на 10 % меньше случаев буквального перевода, и совсем редко встречаются образцы вольного перевода (11,6 %), например:

I'm quite tired of being such a tiny little thing!

Мне ужасно надоело оставаться такой крохотулькой.

Преобладание буквального вида перевода в данном случае обуславливает излишнюю прямолинейность повествования и отсутствие игрового и поэтического начала.

В результате анализа всех случаев перевода уменьшительно-ласкательной лексики (376 ЛЕ) у вышеупомянутых переводчиков было установлено преобладание в целом вольного перевода. Представляется возможным объяснить доминирование вольного вида перевода, в частности, тем фактом, что в русском языке намного больше уменьшительно-ласкательных суффиксов, чем в английском. Многочисленны примеры вольного перевода в случаях, когда языковая игра – каламбуры, гротеск, юмор – реализуется в английском тексте без употребления уменьшительно-ласкательной лексики, но при этом переводится на русский язык с использованием большого количества слов с уменьшительно-ласкательным значением. Вероятно, это явление обусловлено тем, что каламбуры и гротеск обладают яркой стилистической окраской, передача которой в русском языке не обходится без участия уменьшительно-ласкательной лексики.

Список литературы

1. Демурова, Н.М. Льюис Кэрролл: Очерк жизни и творчества. М.: Наука, 1979. – 200 с.
2. Кэрролл Льюис. Алиса в Стране Чудес / перевод Н. Рождественской. – Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.ru/CARROLL/alisa»rohj.txt> (дата обращения: 01.06.2017).
3. Кэрролл Льюис. Алиса в Стране Чудес. /Перевод Н. Старилова. – – Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.ru/CARROLL/alisa»star.txt> (дата обращения: 01.06.2017).
4. Кэрролл Льюис. Приключения Алисы в Стране Чудес. /Перевод Н.М. Демуровой. – М.: Дрофа, 2004.

5. *Кэрролл Льюис*. Приключения Алисы в Стране Чудес. / перевод Б.В. Заходера. – Свердловск: Средне-Уральское кн. изд-во, 1987. – 224 с.
6. *Лилова А.К.* Введение в общую теорию перевода. – М.: Наука, 1995. – 256 с.
7. *Электронный толковый словарь Ушакова* [Электронный ресурс]. – URL: <http://allsoft.ru/program»page.php?grp=34519> (дата обращения: 01.06.2017).
8. *Электронный словарь Collins Ушакова* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.collinslanguage.com-> (дата обращения: 01.06.2017).

© Логинова Т.Г., Щепина И.Г., 2017

К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ ТЮРКИЗМОВ И СПЕЦИФИКЕ ИХ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Ножевникова Елена Геннадьевна

*канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: elen.genna@gmail.com*

Алтунгок Екатерина Анатольевна

*магистрант гр. М 103 Л факультета английского языка
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: aysu384@yandex.ru*

ON THE STATUS OF TURKIC WORDS AND THE PECULIARITIES OF THEIR BORROWING INTO THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Elena Nozhevnikova, Ph.D.

*Associate Professor, English Philology Department,
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: elen.genna@gmail.com*

Ekaterina Altungok

*Master's Degree student, group M 103 L, English Language Faculty
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: aysu384@yandex.ru*

Аннотация: в статье рассматриваются тюркизмы с турецкой этимологией в русском и английском языках, устанавливаются статусные различия тюркизмов в данных языках, выявляются особенности процесса

заимствования тюркизмов и их ассимиляции в языке-реципиенте.

Ключевые слова: тюркизмы; турецкая лексика; языковые контакты; заимствование; ассимиляция.

Abstract: the article focuses on Turkic loan-words with Turkish etymology in the Russian and English languages. The status differences of Turkic words in these languages are revealed, as well as peculiarities of the Turkic words borrowing process and their assimilation in the recipient language.

Key words: Turkism; Turkish loan-words; language contacts; borrowing; assimilation.

В связи со значительным воздействием турецкой культуры на государства европейского континента в ходе исторических завоеваний, внешнеполитических и торговых процессов в структуре как английского, так и русского языков отмечается присутствие большого количества тюркизмов. Кроме того, в политической и торговой ситуации, складывающейся в современном мире (в режиме действия для России европейских санкций в коммерческой сфере), наблюдается возрастание роли Турецкой Республики (этап обновления, который переживают русско-турецкие отношений) и усиление межкультурных контактов, что способствует появлению новой волны тюркизмов; наблюдается увеличение числа ситуаций, когда межкультурная коммуникация представителей России и Турции происходит при непосредственном участии английского языка. В соответствии с данными тенденциями представляется перспективным рассмотреть влияние турецкого языка на английский и русский в историческом аспекте, отследить особенности процесса освоения турецких заимствований и проанализировать способы их ассимиляции в условиях иноязычной среды. Целью настоящей статьи является рассмотрение природы тюркизмов, раскрытие в общих чертах особенностей процесса заимствования и характера ассимиляции тюркизмов в двух лингвокультурах.

Заимствование определяется как процесс перенесения или проникновения элементов одного языка в другой в результате языковых контактов. «Активные преобразования социума, его билингвистический характер, соотношение культурного и социального престижа вступивших в контакт сообществ, наличие/отсутствие генетических связей, условия реализации и типы контактов являются экстралингвистическими факторами, имеющими потенциальное влияние на появление заимствований и их количество на определенном историческом этапе» [2, с. 7]. Заимствование является неотъемлемой составляющей функционирования и исторического изменения языка, одним из основных источников пополнения словарного запаса; заимствованные слова – это полноценный элемент языка, являющийся частью его лексического богатства, служащий источником новых корней, словообразовательных

элементов и точных терминов.

При рассмотрении процесса заимствования тюркизмов необходимо отметить, что данное понятие является довольно широким. Оно охватывает как *первичные тюркизмы* – слова, непосредственно заимствованные из турецкого языка; так и *вторичные тюркизмы* – единицы, попавшие в русский и английский языки из тюркских языков через языки-посредники. Также выделяются *условные тюркизмы* – лексемы, попавшие в русский и английский языки через тюркские языки-посредники.

Через тюркские языки как в русский, так и в западноевропейские языки попали также слова арабского и персидского происхождения, имеющие лингвистический статус тюркизмов, например, *хозяин* или заимствованные из западноевропейских языков *диван, киоск, халва* [7]. Иными словами, тюркизмами могут считаться заимствования из множества языков тюркской группы алтайской языковой семьи, однако в рамках проводимого исследования рассматриваются тюркизмы только с непосредственно турецкой этимологией, так как большинство заимствований из различных языков тюркской группы обнаруживают наличие когнатов в турецком языке.

При анализе древнего героического огузского эпоса «Книга деда моего Коркуда» («Kitab-i Dede Korkut»), составляющего наследие турецкого языка, была выявлена принадлежность употребляемых в языках восточных славян слов, имеющих тюркское происхождение, и установлен факт наличия эквивалентной лексики в турецком языке. В ходе указанного исследования, проведенного носителями турецкого языка, были выявлены слова, которые могут относиться ко всем семантическим группам лексического состава русского языка, а также к его терминологическим системам: социальный статус (*султан, паши, джигит, дервиш и др.*), бытовые реалии (*арба, очаг, сундук, аршин, чердак, кирпич, аркан и др.*), название одежды (*кафтан, шаровары, чалма, кушак, атлас и др.*), термины сельского хозяйства и животноводства (*чабан, курдюк, баштан, кизил, кабан и др.*) [8].

Данные лексические единицы демонстрируют принадлежность к древней тюркской лексике, однако вследствие многовекового употребления многие из них – прежде всего слова, обозначающие бытовые реалии (*дудочка, кирпич, чердак и т.д.*) – с трудом распознаются носителями русского языка как иноязычные заимствования на современном этапе. Это связано с тем, что, попадая в новый для него язык, и, следовательно, становясь элементом новой лексической системы, заимствованное слово начинает жить новой жизнью, которая влияет и на его внешнюю форму, и на его лексическое содержание. «После вхождения в язык заимствование подвергается процессу ассимиляции – адаптации слова к иной языковой системе, выражающейся в изменении

произношения, написания слова, изменении его грамматических свойств в соответствии с правилами принимающего языка и часто – в изменении семантики» [5, с. 203].

Ассимиляция – это адаптация слов иностранного происхождения к нормам заимствующего языка, т.е. частичное или полное подчинение фонетическим, грамматическим, орфографическим нормам языка, вследствие чего заимствованные слова утрачивают свой иноязычный облик. Соответственно по степени ассимиляции различают полностью ассимилированную лексику, которая соответствует всем нормам языка-реципиента в его современном состоянии (фонетическим, грамматическим, орфографическим); частично ассимилированную лексику; неассимилированную лексику или варваризмы [4].

В восточнославянских языках множество слов тюркской этимологии вследствие многовекового употребления зачастую приобретают статус незаменимых лексем. В составе русского языка, в частности, такие слова, как: *башмак, аршин, караул, аркан, кафтан, алый, алмаз, очаг, чердак, кирпич, диван, дудочка, кабан* – настолько усвоены, что их происхождение обнаруживается только при помощи этимологического анализа, в ходе которого выявляется общий яркий признак тюркского происхождения – гармония гласных. В.А. Богородицкий, раскрывая принцип тюркского сингармонизма, приводит такие примеры, как *аркан, клубук, бузук, кумыс, бешимет, тютюн, бирюк*, из которых видно, что за корневым *а* в слове могут следовать гласные *а* или *ы*; после *о* встречаем *у*, а после корневого *у* – как *у*, так и *ы*; за корневым *е* следует такой же гласный, а за гласным *у(ю)* – *у* и т.д. [1]. В процессе ассимиляции тюркское слово, сохраняя указанные фонетические особенности, получает способность присоединять исконные для русского языка суффиксы и префиксы, активно участвовать в словообразовании, а также входить в состав фразеологических единиц и метафор, тем самым маскируясь и органически встраиваясь в грамматическую структуру языка-реципиента и давая возможность для создания новых переносных значений.

Грамматическую ассимиляцию можно продемонстрировать на примере слова «*дудка*». Заимствованный корень слова восходит к турецкому «*düdük*», обозначающему духовой музыкальный инструмент, распространенный у народов Кавказа. В процессе адаптации к грамматической системе русского языка слово приобрело свойство присоединять различные аффиксы, выполняющие грамматическую или словообразовательную функцию: *дудочка, дударь, дудник, дудчатый, дудеть, подудеть, Дудин, Дудинский, Дуденков* и т.д.

Семантическую ассимиляцию можно красочно проиллюстрировать на примере слова «*башмак*», широко употребляемого в русском языке на протяжении столетий и обладающего разветвленной полисемией. В произведениях русской литературы данное слово употребляется для

обозначения любой обуви (не только национально турецкой). Например, в повести Пушкина «Гробовщик»: «...обе девицы надели желтые шляпки и красные башмаки, что бывало у них только в торжественные случаи». Лексема «башмак» также часто используется в терминологической лексике: для обозначения давления у основания крупных колонн в архитектуре, в качестве железнодорожного термина в отношении тормозной системы поезда («*тормозной башмак*»), в качестве биологического термина («*башмачок*» – название цветка, относящегося к виду орхидей). Кроме того, слово «башмак» широко употребляется в составе метафор: для описания безвольного, слабохарактерного человека: – «Пьер был под башмаком своей жены» (Л. Толстой «Война и Мир»); в качестве критикующего, оскорбляющего выражения: – «Старый башмак! Чтоб этот человек был бы без меня?» (А. Островский «Счастливый день»).

Ситуация значительно изменяется при исследовании тюркизмов в английском языке; 84 % тюркизмов в русском языке является результатом прямых языковых контактов; в то время как в английском языке тюркизмы заимствовались через турецкий язык или посредством одного или двух европейских языков: французского (*sabot, shagreen, cassock*), немецкого (*shabrack*); на протяжении XIX в. – русского (*caracul, kaftan, kendyr*) [2]. Вследствие подобных исторически обусловленных особенностей языковых контактов, налагающих отпечаток на характер процесса заимствования, тюркизмы в английском языке в большей степени имеют статус экзотической лексики, либо варваризмов.

Разница в статусе тюркизмов в английском и русском языках обуславливает особенности их ассимиляции. В частности в ряде случаев на графическом уровне это выражается путем субституции букв языка-источника/посредника. Например, буква **g** («*yumuşak g*») в английских словах передается сочетанием букв **gh**, в русском же передается твердым **г**, что свидетельствует о большей ассимиляции: тур. «*yoğurt*» – англ. «*yoghurt*» – рус. «*йогурт*»; тур. «*yatagan*» – англ. «*yataghan*» – рус. «*ятаган*»; тур. «*ağa*» – англ. «*agha*» – рус. «*ага*». В английском языке наблюдается тенденция к упрощению графической формы тюркизмов, заимствованных с помощью французского языка («*chibouque*»[^]«*chibouk*»). В английском языке принадлежность большинства тюркизмов к экзотической лексике и стремление к упрощению обуславливает наличие орфографических вариантов («*caftan/kaftan*», «*uhlan/ulan*») [2].

Таким образом, статус тюркизмов в русском и английском языках становится основанием для двух полярных тенденций процесса ассимиляции, определение которым дал С.В. Мухиным: «В одних случаях заимствования подчиняются правилам фонетики, грамматики и словообразования «поглотившего» их языка и постепенно находят свое место в речевом узусе носителей языка-реципиента. В других случаях они так и остаются на периферии лексической системы “чужеродными”

экзотизмами, используемыми при описании обычаев, быта, нравов других народов, для создания определенного текстового колорита» [6, с. 140].

Русский язык подвергся влиянию со стороны тюркоязычных народов в большей мере, что лингвистически подтверждается, во-первых, наличием большего количества тюркизмов, во-вторых, более высокой степенью их семантической адаптации. В английском языке основная масса тюркизмов представляет собой неузуальные экзотизмы, используемые в коммуникативных актах, в которых контекстно затрагиваются история, культура и образ жизни тюркоязычных народов. Средний индекс относительной номинативной плотности тюркизмов в русском языке составляет 1,27. Аналогичный показатель для английского языка равен 0,8 [2]. Данный результат означает, что тюркизмы в русском языке более коммуникативно востребованы по сравнению с тюркизмами в английском языке, а следовательно, в большей степени ассимилированы. В ходе дальнейшего исследования планируется сосредоточиться на специфических семантических группах тюркизмов в обоих языках, чтобы определить распространяются ли тенденции ассимиляции на них в равной степени.

Список литературы

1. *Богородицкий В.А.* Законы сингармонизма в тюркских языках. – Казань, 1927. – 18 с.
2. *Власичева В.В.* Особенности семантики и функционирования тюркизмов в русском и английском языках XX – начала XIX веков: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. – Казань, 2012. – 24 с.
3. *Власичева В.В.* Тюркизмы в современном английском языке // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание – 2010. – № 2 (12). – С. 142–146.
4. *Кабанова И.Н.* Основы лексикологии английского языка для студентов V курса заочного отделения. – 2-е изд., дополненное. – Новгород, 2013. – 168 с.
5. *Маслов Ю.С.* Введение в языкознание. – М., 1987. – 272 с.
6. *Мухин С.В.* Соотношение понятий ассимиляции и натурализации заимствований // Вестник МГЛУ: Теория и практика лексикологических исследований. Серия: Лингвистика. – 2007. – Вып. 532. – С. 140–148.
7. *Назаров И.И.* Тюркско-татарские элементы в языке древних памятников русской письменности // Ученые записки Казанского Государственного Педагогического Института. – Филологический сборник. – Вып.15. – Казань, 1958. – С. 233–273.

8. *Tekleli M.* Rusçada kullanılan türkçe kökenli sözlerin edebi-tarihi kaynaklardaki izdüşümleri // ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü // Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. – Türkiye, 2011. – С. 144–152.

© Ножевникова Е.Г., Алтунгок Е.А., 2017

**РАЗГОВОРНАЯ И ПРОСТОРЕЧНАЯ ЛЕКСИКА
В ЯЗЫКЕ МОЛОДЕЖИ
(НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ)**

Пересторонина Ирина Леонидовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: per.irina@mail.ru*

Умрилова Анжелика Дмитриевна

*студентка гр. 749 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: anzhelika_umrilova@mail.ru*

**COLLOQUIAL AND LOW COLLOQUIAL VOCABULARY IN THE
YOUTH LANGUAGE IN THE CASE
OF FRENCH MODERN FEATURE FILMS**

Irina Perestoronina, Ph.D.

*Associate Professor, French Language Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: per.irina@mail.ru*

Anzhelika Umriova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 749
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: anzhelika_umrilova@mail.ru*

Аннотация: целью данной статьи является выявление некоторых лексических особенностей молодежного языка на примере современных художественных фильмов на французском языке. В статье рассматриваются лексические единицы разговорного регистра и просторечия в речи персонажей фильмов о молодежи.

Ключевые слова: язык молодежи; разговорная лексика; просторечие.

Abstract: the article presents the research on lexical particularities of youth language in the case of French modern feature films. The matter is the

colloquial language's lexical units in the characters' speech of films about youth.

Key words: *youth language; colloquial and low colloquial vocabulary.*

Язык молодежи составляет предмет изучения многих исследователей, так как он является пополнением словаря национальной разговорной лексики. Вслед за Н.Н. Копытиной, изучавшей язык французской молодежи, отметим, что он «характеризуется преобладанием сниженной эмоционально-оценочной лексики и основывается на общей для всех стилей системе фонетических, грамматических и лексических средств» [3, с. 123]. Как подчеркивают многие ученые, характерными чертами молодежной коммуникации являются непринужденный, неформальный, шуточный тон общения, высокая степень эмоциональности.

Предметом данной статьи стали лексические единицы, принадлежащие разговорному регистру, а также просторечие, отобранные методом сплошной выборки в диалогах двух современных французских художественных фильмов. Прежде чем обратиться к описанию предпринятого нами исследования, необходимо дать общую характеристику анализируемых фильмов и их главных героев.

Первый фильм «Новичок» («Le Nouveau») вышел в 2015 г., это драматическая комедия, повествующая о трудностях интеграции нового ученика в класс. Главному герою, подростку Бенуа, семья которого переезжает из Гавра в Париж, приходится учиться в новом для него коллеже. Подружиться с классом не так легко, как он предполагал. Компания «популярных» парней его класса насмехается над ним, в то время как «странные» одноклассники тянутся к нему. Сначала Бенуа считает постыдным делить стол в столовой с одноклассником с сомнительным юмором (Джошуа) и с заумным активистом, мечтающим организовать хор (Константин), или с девушкой-инвалидом (Аглаэ). Однако вынужденное общение Бенуа и перечисленных одноклассников перерастает в дружбу.

Режиссер данного фильма, Руди Розенберг, осветил жизненные ситуации, часто забавные, на этом этапе взросления, когда быть принятым, иметь признание – вопрос жизни и смерти. К счастью, молодой дядя Бенуа рядом и дает разные советы, полезные, но не всегда.

Второй выбранный фильм – короткометражная комедия «Последний француз» 2017 г., режиссер которой неизвестен. Главный герой Реми много работает и мало зарабатывает. Он хочет изменить сложившуюся ситуацию, поэтому решает пойти в армию. Однако он не осмеливается обсудить это со своими лучшими друзьями: Бумом, Нассэ, Редуаном и Муссой. Кроме того, кажется, что на сегодняшний день, он последний француз этого городка, где в основном живут иммигранты.

В диалогах фильмов были обнаружены следующие лексические единицы (ЛЕ).

Персонажи фильмов часто используют ЛЕ *pote (m)*. Обратившись к лексикографическим источникам, мы отметили, что различные словари относят данное слово к разным пластам языка. Так, толковый словарь французского языка Larousse [4] относит данную единицу к просторечию. Авторы «Словаря разговорной лексики французского языка» Е.Ф. Гринёва, Т.Н. Громова [1] в издании 2006 г. также фиксируют это слово с пометой *populaire* (просторечие), однако в более позднем издании – в «Французско-русском словаре аргю, просторечия и фамильяризов» 2012 г. [2] – эти же авторы меняют помету на *familier* (разговорная лексика). Электронный словарь *L'internaute* [7] и толковый словарь французского языка *Le Grand Robert* [6] придерживаются той же позиции (табл. 1.).

Таблица 1

Pote (m)	Словари			
Larousse	Т.Н. Громова, Е.Ф. Гринёва. Словарь разговорной лексики французского языка (2006)	Т.Н. Громова, Е.Ф. Гринёва. Французско-русский словарь аргю, просторечия и фамильяризов (2012)	Le Grand Robert (2016)	L'internaute
Pop. Ami(e), fidèle camarade.	Pop. Друг, подруга, приятель, приятельница, кореш, товарищ	Fam. Друг, подруга, приятель, приятельница, кореш, товарищ	Fam. Camarade, ami(e). C'est un bon pote	Fam. Copain, ami, personne avec qui on s'entend particulièrement bien et avec laquelle on aime passer du bon temps

Рассмотрим особенности употребления слова *pote (m)* в различных речевых ситуациях.

Приведенная ниже реплика взята из диалога между дядей Грегом, его племянником Бенуа и одноклассником племянника Джошуа:

– *Il est bizarre, ton pote.*

В данной реплике дядя Бенуа при общении с племянником называет его друга – *ton pote*. Диалог происходит в неформальной обстановке. Данная речевая ситуация предполагает общение «на равных»: молодой человек, несмотря на разницу в возрасте, ему примерно 27 лет, а его собеседникам около 12–13 лет, употребляет эту лексическую единицу.

Между собой подростки Джошуа и Бенуа также используют *pote (m)* в качестве обращения:

– *Merci, mon pote.*

– *De rien, pote.*

Нижеприведенная реплика произнесена Нассэ, героем фильма «Последний француз», которому 25–26 лет:

– *Moi et mon cancer, on est devenu des potes.*

Рассуждая о своей жизни, он образно выражает отношение к своей нелегальной деятельности, употребляя данную ЛЕ, одновременно персонифицируя свое дело. Нассэ имеет в виду, что теперь он со своим делом не разлей вода.

При разговоре со своей подругой Мусса так называет своего друга:

– *J'étais au téléphone avec un pote.*

Однако в ситуациях, когда социальная дистанция между собеседниками незначительна, но они находятся в отношениях «высший – низший», в данном случае «родитель – ребенок», подросток (Бенуа) избегает употребления слова *pote* (m), прибегая к нейтральному слову *ami* (m):

– *T'as cru que j'allais à l'école avec une boîte de chocolats et demander aux gens d'être mes amis?*

Также интересным представляется пример употребления глагола *charrier* вместо нейтрального *se moquer* (табл.2).

Таблица 2

Charrier	Словарь		
Larousse	Т.Н. Громова, Е.Ф. Гринёва. Французско-русский словарь аргю, просторечия и фамильяризов (2012)	Le Grand Robert (2016)	L'internaute
Populaire. Se moquer de quelqu'un	Familier. 1. Смеяться, насмеяться, издеваться над 2. Переходить границы, перегибать палку, не знать меры, загнуть	Pop. puis fam. Se moquer de (qqn) en lui faisant accroire. Mystifier; blaguer, chamber, taquiner	Familier. Taquiner, se moquer de quelqu'un

В непринужденной обстановке в разговоре между одноклассниками и Бенуа один из сверстников использует глагол *charrier*:

– *Il nous invite chez lui et on le charrie.*

Также дядя Бенуа допускает употребление данного глагола в присутствии друзей племянника. Сильное желание передать жизненные советы, как парировать нападки одноклассников, заставляет его экспрессивно выражать дружеское наставление:

– *S'il charrie sur tes chaussures, tu les regardes pas.*

Однако в классе при одноклассниках Константин, защищая недавно пришедшую в класс девочку-инвалида Аглаэ, прибегает к применению

нейтрального глагола *se moquer*, несмотря на сильное эмоциональное волнение:

– *Ça vous fait rire de vous moquer d'elle? Moquez-vous de moi, plutôt.*

То есть Константин, будучи умным, воспитанным мальчиком, в конфликтной ситуации не пользуется разговорной эмоционально-окрашенной лексикой.

Слово *gueule* (f) фигурирует в диалогах данных фильмов с высокой частотностью. Вопреки помете «просторечие» в словаре Larousse, употребление в речи настоящей ЛЕ не свидетельствует о низком уровне образованности персонажей. Кроме того, словарь Le Grand Robert и «Французско-русский словарь арг, просторечия и фамильяризов» причисляют представленную единицу, некогда имевшую грубый оттенок, к разговорному регистру (табл. 3).

Таблица 3

Gueule (f)	Словарь		
Larousse	Т.Н. Громова, Е.Ф. Гринёва. Французско-русский словарь арг, просторечия и фамильяризов (2012)	L'internaute	Le Grand Robert (2016)
Populaire. Visage, figure, en particulier, son aspect ou son expression Populaire. Bouche : Ferme ta gueule. Populaire. Nourriture, bouffe Ouverture béante de certains objets Populaire. Forme, aspect de quelque chose	Familier. 1. Рот, глотка, хайло, пасть; 2. Лицо, рожа, морда; 3. Голова, башка; 4. Вид, форма Ma gueule – а) я; б) (в обращении) лапочка, солнышко Ta gueule – заткнись Casser (péter) la gueule à qn – а) набить, расквасить морду; б) убить, ужокошить Se casser la gueule – а) драться; б) упасть, шлёпнуться, растянуться; в) провалиться, потерпеть неудачу Se foutre de la gueule de qn - издеваться, надсмехаться	Familier. ta gueule - injonction lancée à quelqu'un pour qu'il se taise. Familier. Bouche, chez l'être humain. Ce terme est méprisant. Familier. Visage d'une personne.	I Bouche, ouverture orale (de certains animaux, surtout carnassiers, reptiles, poissons). II (XIe, goule « visage », fin XVIe). Fam. Visage, bouche (des personnes). III Par anal. Sans connotation familière.

Приведем микро-диалог, в котором функционирует данная ЛЕ:

– *On s'en bat les couilles de ta chorale.*

– *C'est quoi ton idée? T'as rien, donc ta gueule.*

В данном микродиалоге Константин, выдвигая свою кандидатуру на классном часу на должность делегированного члена совета класса,

реагируя на несправедливое замечание одноклассника, к которому он относится негативно, достаточно экспрессивно (*ta gueule* – «заткнись») выражает своё недовольство с целью поставить обидчика на место. Стоит отметить, что в описанной ситуации в классе присутствует учитель, что не мешает герою, обычно сдержанному, эмоционально высказываться в напряженной ситуации, отвечать на грубую реплику оппонента почти «на равных».

Призыв ко всем одноклассникам замолчать также сводится к номинативному предложению, состоящему из притяжательного прилагательного и существительного во множественном числе:

– *Vos gueules.*

В речи молодежи слово *gueule* (f) может использоваться в других значениях:

– *J'ai toujours une bombe lacrymo parce que dans ce quartier...y a plein de racketteurs. Donc je leur ai mis directement dans la gueule.*

Рассказывая на вечеринке о криминальной ситуации в квартале, в котором подросток, одноклассник Бенуа, часто бывает, он употребляет слово *gueule* (f) в значении «лицо». В этой ситуации данная ЛЕ не обладает высокой эмоциональной окраской, так как подростки часто ее употребляют в значении «лицо», «голова», так же, как и в значении «я», «он/она» и т.д., меняется лишь притяжательное прилагательное:

– *Vas-y, ma gueule.*

Так, Реми обращается к себе («давай же»), подбадривая себя, направляясь вместе с другом в машине напрямиком на сборный пункт, чтобы записаться в ряды французской армии.

В ситуации ниже герой, будучи в ярости, прибегает к просторечному глаголу *se foutre*:

– *Foutez-vous de sa gueule, dehors!* («Отвалите от нее, пошли вон!»), *gde sa gueule* – «она»).

– *Fous-toi de ma gueule.* («Отвалите от меня», где *ma gueule* – «я»).

Особый интерес вызывает глагол *kiffer* ввиду его ограниченной сферы употребления (как правило, среди молодежи), несмотря на принадлежность к разговорному регистру. На самом деле, согласно словарю *Le Grand Robert* *kiffer* происходит от магрибского варианта арабского слова *kif* или *kēf*, которое означает «состояние блаженства». Другие источники [8] предлагают перевод «как», т.е. не имеет ничего общего с названием наркотика – гашиш, как ошибочно предполагалось. Таким образом, этимологически значение глагола *kiffer* возможно происходит от значения «удовольствие, получаемое от наркотика». Этот глагол во французском языке получил распространение несколько лет назад среди подростков, проживающих во французских пригородах, скорее всего иммигрантов (учитывая территориальную и социальную

дифференциацию населения во Франции, а также этимологию данного слова). Массовому распространению этого глагола в значении «любить что-либо или кого-либо» среди более широкой аудитории, возможно, способствовали выступления артистов Jamel Debbouze и Diam's, выходцев из пригородов (табл. 4).

Таблица 4

Kiffer	Словарь		
Larousse	Т.Н. Громова, Е.Ф. Гринёва. Французско-русский словарь арг, просторечия и фамильяризов (2012)	Le Grand Robert (2016)	Abby Lingvo
Familier. Apprécier, aimer ; prendre du plaisir à qch.	Fam. - 1) любить, нравиться; 2) курить травку; Ça me fait kiffer – я от этого балдею / тащусь; - 1) дрейфить ; 2) получать удовольствие, наслаждаться; - 1) воровать, красть; Se kiffer – любить друг друга.	ÉTYM. 1990; arabe maghrébin kif, kēf « état de béatitude ». → 1. Kief. Familier. 1 V. intr. Prendre du plaisir. → (fam.) Triper. — Kiffer sur qqch., l'apprécier vivement. → Flasher. 2 V. tr. Apprécier, aimer bien.	Арго. любить, получать удовольст вие от чего-л

Реплика ниже произнесена Шарлем, одноклассником Бенуа (который пользуется авторитетом в классе, но не отличается хорошим поведением и воспитанностью), когда первый находился в гостях у второго:

– Ça se voit que t'aimes bien le rose. Tu kiffes ça.

Обратив внимание на розовые стены, оставшиеся после предыдущих владельцев, Шарль стремится посмеяться над Бенуа, что парень живет в такой «девичьей» комнате. Чтобы усилить эффект «издевки», иронии, после нейтрального глагола *aimer* он использует более экспрессивный *kiffer* (А! Тебе нравится розовый. Ты от него тащишься), т.е. применяет прием восходящей градации.

Следующий диалог происходит между Бенуа и Джоанной, иностранкой, которая учится в классе Бенуа:

Бенуа: Mais en fait, je te kiffe.

Джоанна: Kiffe, c'est quoi?

Бенуа: Je t'aime bien.

Джоанна: Tu veux être ma copine?

Бенуа: Je sais qu'on est copains et copines, je suis amoureux de toi, je t'aime.

Решившись признаться в своей симпатии и даже любви Джоанне по телефону, Бенуа выбирает глагол *kiffer* для усиления выражения своих чувств. Тем не менее Джоанна не понимает его, ввиду того, что она шведка и только недавно переехала во Францию. Она владеет лишь общеупотребительной лексикой. Впрочем, Бенуа, подобрав ближайший нейтральный синоним, добивается понимания своих намерений.

Опираясь на вышеприведенный анализ реплик учащихся благополучного парижского коллежа, расположенного в центре города, можно сделать вывод, что глагол *kiffer* известен и употребляем всеми представителями молодёжи, независимо от места проживания, т.е. социального статуса, происхождения. Однако в ходе нашего анализа факт употребления глагола «*kiffer*» в речевых ситуациях с социальной асимметрией, то есть при общении «низший – высший», а именно «родитель – ребёнок», «учитель – ученик», зафиксирован не был.

Приведенные выше примеры употребления разговорной и просторечной лексики демонстрируют, что молодые люди широко используют данную лексику, как правило, в ситуациях неформального общения с ровесниками или людьми близкой возрастной категории, однако, находясь в повышенном эмоциональном состоянии, могут допускать сниженный регистр при общении с ними и в присутствии взрослых. При общении с родителями подростки выбирают нейтральный регистр. Мы наблюдаем также перемещение лексики из просторечного в более высокий, разговорный, регистр некоторых слов, таких как *kiffer*, *charrier*, *pote* (m).

Список литературы

1. Гринёва Е.Ф., Громова Т.Н. Словарь разговорной лексики французского языка. – Ростов-н/Д.: Феникс; М.: Цитадель-трейд, 2006. – 637 с.
2. Гринёва Е.Ф., Громова Т.Н. Французско-русский словарь аргю, просторечия и фамильяризмов. – М.: Изд-во «Нестор Академик», 2012. – 1168 с.
3. Копытина Н.Н. Молодежный социолект как одна из форм существования французского языка // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – №12 (107). – С. 123 – 130.
4. Словарь *Abby Lingvo* [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.lingvolive.com> (дата обращения: 30.05.2017).
5. Словарь *Larousse* [Электронный ресурс]. – URL: <http://larousse.fr/> (дата обращения: 30.05.2017).
6. Словарь *Le Grand Robert* [Электронный ресурс]. – URL: <http://gr.bvdep.com/robert.asp> (дата обращения: 30.05.2017).

7. Словарь L'internaute [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/> (дата обращения: 30.05.2017).

© Пересторонина И.Л., Умрилова А.Д., 2017

**ДИСТАНЦИОННЫЙ ДИАЛОГ
В МАСС-МЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ АВСТРИЙСКОГО МЕДИАПРОЕКТА
«FRAG DEN KARDINAL»)**

Плисов Евгений Владимирович

*канд. филол. наук, зав. кафедрой теории и практики немецкого языка
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: plisov@lunn.ru*

Тюрина Юлия Александровна

*магистрант группы 1 МЛ, факультет английского языка
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: iuliiatiurina@gmail.com*

**DISTANT DIALOGUE IN MASS MEDIA
(ON THE MATERIAL OF THE AUSTRIAN MEDIA PROJECT
«FRAG DEN KARDINAL»)**

Evgeny Plisov, Ph.D.

*Associate Professor, Head of the German Language Theory and Practice Department
Nizhniy Novgorod State Linguistics University, Nizhniy Novgorod
E-mail: plisov@lunn.ru*

Yuliya Tyurina

*Master's Degree student of the English Language Faculty, group 1 ML
Nizhniy Novgorod State Linguistics University, Nizhniy Novgorod
E-mail: iuliiatiurina@gmail.com*

Аннотация: описываются основные теоретические положения медиалингвистики, рассматривается взаимосвязь понятий «медиадискурс» и «диалог», а также проводится лингвистический анализ дистанционного диалога в рамках религиозного немецкоязычного медийного проекта «Frag den Kardinal».

Ключевые слова: медиадискурс; медиатекст; коммуникация; дистанционный диалог.

Annotation: the paper describes the main theoretical points of mediallynguistics, considers correlation between the concepts of «media

discourse» and «dialogue», and provides a linguistic analysis of a distance dialogue from the religious German-language media project «Frag den Kardinal».

Key words: media discourse; media text; communication; distant dialogue.

Стабильное развитие информационных технологий в условиях глобализованного общества XXI в. приводит к медиатизации коммуникации. В связи с этим диалогическая речь в медиaprостранстве является одной из самых актуальных сфер исследований в рамках медиалингвистики. Целью настоящей работы является анализ основных теоретических положений медиалингвистики, установление взаимосвязи медиадискурса и диалога, а также исследование дистанционного диалога в рамках религиозного немецкоязычного медийного проекта «Frag den Kardinal».

Преобразование средств массовой информации в одну из ключевых сфер речепользования способствовало концентрации академического интереса на проблемах функционирования языка в области массовой коммуникации. Активное изучение свойств медиаречи началось во второй половине XX в., когда внимание российских и зарубежных ученых стали привлекать лингвостилистические, прагматические и функционально-семиотические аспекты использования языка в СМИ, а также широкий круг вопросов, касающихся функционально-стилевого статуса языка СМИ, способов описания различных типов медиатекстов, влияния на медиаречь социокультурных факторов [18] и лингвомедийных технологий воздействия [17]. Вопросы языкового обеспечения массовых коммуникационных процессов рассматривались в работах В.Г. Костомарова [10], О.А. Лаптевой [12], С.И. Сметаниной [16], Т.Г. Добросклонской [5; 6], Т. ван Дейка [4], М. Монтгомери [19] и др.

Предметом медиалингвистики является изучение функционирования языка в сфере массовой коммуникации, т.е. данная дисциплина занимается исследованием определенной сферы речеупотребления – языка масс-медиа [5]. Одним из главных объектов исследования медиалингвистики является понятие «медиадискурс». Данный феномен отражает широкое понимание экстралингвистической составляющей явления, так как он охватывает и сообщение, и канал его передачи, и все экстралингвистические факторы, влияющие на форму и содержательные компоненты, такие как наличие отправителя и получателя, культурно обусловленные традиции кодирования и декодирования сообщения, а также различных видов контекста коммуникации [13]. Возможно следующее определение данного понятия на основе различных подходов: *медиадискурс – это тематически сфокусированная, коммуникативно и социокультурно обусловленная речемыслительная деятельность в масс-медийном пространстве,*

нацеленная на передачу адресантом определенных знаний, оценок, объектов и их образов адресату посредством креолизованного медиатекста, в котором совокупность собственно лингвистических и паралингвистических средств способствует более эффективному воздействию на реципиента [9].

В рамках медиалингвистики анализу подвергаются все компоненты и уровни медиатекстов в сочетании с языковыми и экстралингвистическими факторами: влияние способов создания и распространения медиатекстов на их лингвоформатные особенности, вопросы функционально-жанровой классификации, фонологические, синтагматические и стилистические характеристики, интерпретационные свойства, культуроспецифичные признаки, идеологическая модальность, прагмалингвистическая ценность. Медиатекст при этом являет собой диалектическое единство языковых и медийных признаков, представленное следующими уровнями медиаречи: текстом, уровнем видеоряда или графического изображения, а также уровнем звукового сопровождения [6].

Многие отечественные исследователи [5; 7; 8; 16; 17] признают, что медиасообщения имеют целью не столько информирование читателя о событиях общественной жизни, сколько влияние на мнение читателя, формирование у него определенного взгляда на происходящие события, таким образом, они выделяют воздействующую функцию. При этом все авторы указывают на стремление продуцентов медиасообщений стимулировать предметную и духовную деятельность адресата, что свидетельствует об их намерении воздействовать на реципиента информации. При изучении проблем медийного дискурса ученые отмечают такие его особенности, как коммуникативность и широкую контекстуальность [8; 16], а также манипулирование общественным сознанием [7]. Признано значительное влияние медиатекстов на картину мира целевой аудитории медиадискурса.

Важно отметить, что чрезвычайно близким к понятию дискурса является понятие «диалог» как эффективное средство обмена информацией и, как следствие, – влияния [1]. Внимание к взаимосвязи категорий диалогичности и дискурсивности не случайно: современное общество, живущее в эпоху информационной глобализации, активно пользующееся различными гаджетами для общения, быстро встраивается во всемирную речевую сеть и порождает непрерывный обмен сообщениями, «поток сознания» [8], а точнее – волны непрекращающегося диалога. Таким образом, основными чертами современной медиакommunikации становятся интерактивность, диалогичность, интертекстуальность и креолизованность.

Диалогическое начало речи проявляет себя в текстах медиадискурса, которые всегда обращены к потенциальному читателю, слушателю, пользователю. В этом проявляется феномен диалогического начала в

массовой коммуникации: медиаречь всегда потенциально диалогична. Диалог признается уникальной формой межличностной и межкультурной интеракции, изначально рассчитанной на достижение коммуникативного консенсуса, в которой партнеры выступают как равноправные субъекты со своими интересами, целями, установками и ценностями [2, 3]. Для диалогического дискурса характерна полифункциональность форм, семантический синкретизм, экспрессивность и словотворчество. Диалог обязательно предполагает обмен коммуникативными ролями между его участниками. Современные исследования диалога включаются в более широкий круг дискурсивных исследований, при этом «диалог» в значительной степени подчеркивает интерактивный характер использования языка, а для термина «дискурс» важно включение коммуникации в социальный контекст.

Для современной медиакommunikation характерна такая разновидность дискурса, как дистанционный диалог, который рассматривается в современной лингвистике как особый медиажанр, в котором отсутствует кинетический канал связи между коммуникантами, а также как комбинированная дискурсивная практика в рамках глобальной сферы массовой коммуникации. Дистанционный диалог в медиакommunikation можно соотнести с моделью интеракции, которая базируется на принципе взаимодействия коммуникантов и определяет любые их действия как коммуникативно-значимые [11]. Данная модель подразумевает нацеленность партнеров на реализацию собственного коммуникативного намерения при достижении максимального взаимопонимания и характеристику диалога как целенаправленной деятельности, требующей от коммуникантов практической и ментальной активности. Для характеристики дистанционного диалога в медиапространстве релевантна такая его структурная особенность, как многоуровневая адресация: оба коммуниканта осознают, что их общение позже будет доступно широкой публике.

Нами рассматривается дистанционный диалог в рамках религиозного медийного проекта «Frag den Kardinal», подразумевающий интеракцию с представителем католической церкви – кардиналом Кристофом Шёнборном (Christoph Schönborn), личность и труды которого признаются как социальнозначимые и соответствующие интересам и запросам массового реципиента: кардинал ведет активную светскую жизнь, он известен как писатель, многие его статьи публикуются в крупных австрийских газетах. В религиозной сфере коммуникации диалогические особенности представляют интерес для исследователя [15], но отличаются своей спецификой: «Задача современной проповеди – говорить от Бога к человеку и делать это в реальном мире, в настоящих жизненных условиях, по принципу “здесь и сейчас” для человека» [14, с. 160].

Следует отметить, что проект «Frag den Kardinal» относится к современному медийному дискурсу с ярко выраженной религиозной доминантой. С одной стороны, речь Кристофа Шёнборна выполняет информационную и воздействующую функции, что характерно для медийных текстов, но в то же время в ответах кардинала прослеживается формирование моральных и религиозных концептов, что, скорее, нужно отнести к задачам религиозного дискурса.

Материалом исследования послужили 27 видеодиалогов из данного медийного проекта, которые были проанализированы с точки зрения коммуникативных особенностей дистанционного диалога, смысловой конвергенции вопросов и ответов и роли ключевой лексики в медиатексте.

Нами была разработана методика анализа дистанционного диалога в рамках медийного проекта. Начальным объектом анализа в данном исследовании являются задаваемые кардиналу вопросы участниками проекта «Frag den Kardinal» и экстралингвистическая ситуация спрашивающих.

Наряду с речевой ситуацией участника проекта важную роль при анализе играет его характеристика: пол, возраст, национальность, социальный статус и принадлежность к церкви, а также тема вопроса и его продолжительность.

Следующим этапом анализа дистанционного диалога является характеристика отвечающего, которая включает в себя информацию о его внешнем виде, местоположении и об экстралингвистической ситуации. Продолжительность ответа и его тема (соответствует ли она вопросу, приводит ли отвечающий примеры из своего жизненного или религиозного опыта) также играют значительную роль при анализе.

В ходе анализа также описывается речевая характеристика вопроса и ответа. Речевая характеристика вопроса включает в себя следующие параметры: анализ местоименного или неместоименного вопроса, односоставной или многосоставной структуры, какие ключевые слова и языковые особенности (метафоры и другие стилистические фигуры, применение цитации) присутствуют в речи спрашивающего. Речевая характеристика ответа содержит такие аспекты, как количество предложений, их характеристика по количеству грамматических основ, наличие риторических вопросов, односоставность/многосоставность темы (отклоняется ли отвечающий в своей речи от темы вопроса, вводит ли дополнительные темы), повторение ключевых слов вопроса, употребление абсолютных и контекстуальных синонимов и перифраз, описание ассоциативного поля.

Так как коммуникативные обстоятельства являются одним из важнейших смыслообразующих компонентов медиатекста, данная методика дополняется, наряду с экстралингвистической ситуацией участников, анализом условий общения, куда входят пресуппозиции,

именно он представляет себе Бога и как его могут представить люди вообще. Кардинал в своей речи опирается на личный религиозный опыт, на свою деятельность как профессора теологических наук, а также на Библию.

Проанализировав 27 медиатекстов, мы установили, что участников проекта «Frag den Kardinal» чаще интересуют темы, связанные с религией, социальным служением, бытованием христианских ценностей в молодежной культуре, значением миссионерской деятельности церкви и ролью молодежных движений в религиозной сфере современной жизни. Указанные ценностные концепты актуализируются во всех проанализированных примерах медиапроекта кардинала К. Шёнборна.

В результате анализа удалось установить тесное коммуникативное, тематическое и семантическое взаимодействие компонентов дистанционного диалога, а также выделить ведущие коммуникативные тактики в реагирующей части диалога: семантического расширения и семантического уточнения.

Список литературы

1. *Борисов А.А.* Диалог в лингвофилософском, социокультурном и межкультурном измерениях // Вестник Московского института лингвистики. – 2015. – №2. – С. 28–33.
2. *Братченко С.Л., Леонтьев Д.А.* Диалог // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2007. – №2. – С. 23–28.
3. *Девкин В.Д.* Диалог. Немецкая разговорная речь в сопоставлении с русской. – М.: Высш. школа, 1981. – 160 с.
4. *Дейк ван Т.* Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
5. *Добросклонская Т.Г.* Вопросы изучения медиатекстов. – М.: УРСС Эдиториал, 2005. – 288 с.
6. *Добросклонская Т.Г.* Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник Московского ун-та. Серия 10. Журналистика. – 2006. – № 2. – С. 20–33.
7. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
8. *Караулов Ю.Н.* Язык СМИ как модель общенационального языка // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования: тезисы докладов международной научной конференции. – М., 2001. – С. 15-16.
9. *Кожмякин Е.А.* Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010.

- № 2 (83). – С. 13–21.
10. *Костомаров В.Г.* Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. – СПб.: Златоуст, 1999. – 330 с.
11. *Ланских А.В.* Речевое поведение участников реалитишоу: коммуникативные стратегии и тактики: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. – Екатеринбург, 2008. – 22 с.
12. *Лантева О.А.* Живая русская речь с телеэкрана. – М.: УРСС, 2000. – 520 с.
13. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://tapemark.narod.ru/les/136g.html> (дата обращения: 04.05.2017).
14. *Плисов Е.В.* Проповедь как тип текста: коммуникативно-функциональный аспект (на материале немецкого языка) // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 2. – Орел: ОГИИК, 2005. – С. 157–167.
15. *Плисов Е.В., Зинцова Ю.Н.* Язык и религия в проблемном поле германистики: научные мероприятия и направления поиска // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2013. – №23. – С. 164–168.
16. *Сметанина С.И.* Медиатекст в системе культуры. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 383 с.
17. *Слободенюк Е.А.* Создание образа британского и немецкого политика в современном медиадискурсе Великобритании в аспекте оппозиции «свой-чужой»: автореф. дис. ... канд. филолог. наук. – Н. Новгород, 2016. – 24 с.
18. Текст как социокультурный феномен: коллективная монография. *А.В. Деркач, Н.А. Каразия, В.В. Кузнецов и др.* – Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2014. – 216 с.
19. *Montgomery M.* Introduction to Language and Society. – London: OUP, 1992. – 358 p.

© Плисов Е.В., Тюрина Ю.А., 2017

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МУЗЕЙНО-ВЫСТАВОЧНОГО КОММУНИКАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА

Поршнева Елена Рафаэлевна

д-р пед. наук, профессор кафедры теории и практики французского языка и перевод,

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

E-mail: eporshneva@gmail.com

Лопухова Евгения Николаевна

студентка гр. 101 фпм переводческого факультета

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

E-mail: evg.lopukhova@gmail.com

LINGUISTIC CHARACTERISTICS IN MUSEUM AND EXHIBITION COMMUNICATION SPACE

Elena Porshneva, Doctor of Pedagogy

Professor of the French Language and Translation

Theory and Practice Department

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

E-mail: eporshneva@gmail.com

Evgenia Lopukhova

Master's Degree student of the Translation and Interpretation Faculty, group 101 fpm

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

E-mail: evg.lopukhova@gmail.com

Аннотация: приводится исторический обзор организации коммуникации в музейно-выставочном пространстве, а также дается разбор ее лингвистических характеристик, наряду с классификацией четырех «языков» выставки. Особое место отводится роли контекста и тенденциям выстраивания терминологии современной выставки.

Ключевые слова: коммуникация; контекст; музейно-выставочное пространство; терминология.

Abstract: the paper presents a historical overview of creating communication in museum and exhibition space. It also elaborates upon linguistic characteristics of such communication and four «languages» of an exhibition with specific emphasis on the role of context and tendencies of contemporary exhibition terminology.

Key words: communication; context; museum and exhibition space; terminology.

Прочтение выставки как медиатекста уже давно стало нормой в

зарубежной практике кураторства, в частности во Франции: об этом пишет в своей книге «L'art: une histoire d'expositions» Ж. Глисенштейн [4], преподаватель и исследователь университета Парижа, главный редактор научно-популярных журналов искусствоведческой тематики «Marges» и «Nouvelle Revue d'esthétique». В отечественной же практике этот подход только начинает развиваться, и мы надеемся, что данная статья поможет скорейшей интеграции нового подхода в профессиональный арсенал российских специалистов. Одним из первых темой коммуникации внутри выставки стал заниматься Ж. Даваллон [3], специалист-музеолог и сотрудник междисциплинарного исследовательского центра имени Норберта Элиаса в Марселе. С 1989 г. он исследует проблему взаимодействия внутри выставки и задается вопросом, существует ли соответствующий особый язык, и если да, то можно ли для его анализа применять лингвистические категории. Другой французский искусствовед, С. Шомье [2], продолжает исследование выставки с лингвистической точки зрения, выделяя четыре формы коммуникации внутри экспозиции, о которых будет сказано далее в этой статье. Значительный вклад в изучение темы был сделан французским исследователем, также сотрудником центра имени Норберта Элиаса, Мари-Сильви Поли. В 2002 г. она выпустила монографию «Le texte au musée: une approche sémiotique» («Музейный текст: семиотический аспект») [5], где тщательно изучила разные виды текстов в музейно-выставочном пространстве, а также то, как разворачивается коммуникативная ситуация, начиная с создания текста кураторами выставки и заканчивая интерпретацией значений сообщения, которые формируются у различных типов публики.

С появлением первых художественных музеев и выставок возникла проблема организации музейно-выставочного коммуникационного пространства. Необходимо было найти способ построить диалог одновременно с большим количеством посетителей, у каждого из которых имеется свой запас фоновых знаний об искусстве. Именно по этой причине основной инструмент коммуникации внутри выставки – каталог – быстро эволюционировал от кратких описаний, содержавших список художников и их полотен, до каталога-справочника, содержащего библиографическую справку об авторе и подробное описание картин, не говоря уже об узкоспециализированных изданиях, адресованных непосредственно искусствоведам.

В отношении устного сопровождения выставки также стали выделять несколько вариантов выстраивания диалога с посетителем. Во Франции XVII – XVIII вв. благодаря деятельности Королевской академии живописи и скульптуры проводились первые искусствоведческие академические лекции, организовывались ознакомительные посещения. А начиная с XIX в., когда школьное образование стало обязательным, и походы в музей вошли в школьную программу, появились творческие

мастерские. Последний тип коммуникации зародился в Нью-Йоркском музее современного искусства (МоМА) как способ общения с самыми юными посетителями. Подобная трехступенчатая классификация как письменных, так и устных типов общения внутри выставки соответствует трехступенчатому делению целевой аудитории музея: специалисты, любители и школьники. Целевая аудитория определяла и тип дискурса, используемый при общении: научный, информационно-развлекательный и образовательный.

Остановимся подробнее на образовательном аспекте музейно-выставочного дискурса. Во Франции музеи, открытые для широкой публики, начали появляться в конце XVII в., до этого произведения искусства хранились в частных коллекциях. Однако еще два века образовательный аспект выставки практически отсутствовал: предметы искусства выставлялись без сопроводительного текста и должны были «говорить» сами за себя. Все изменилось в 1880 г., когда министром народного просвещения стал Жюль Ферри. Яркий сторонник светского образования, он делает начальное образование бесплатным и обязательным, а затем обязательным становится и среднее школьное образование; открывает Школу Лувра для подготовки специалистов в области музеологии и решает, что посещение музея является ключевым элементом школьного образования. Иными словами, музей, будучи обязательным пунктом школьной программы, получает статус образовательного учреждения наравне со школой.

Важно принимать во внимание многоплановый характер коммуникации в музейно-выставочном пространстве. Внутри выставки имеет место как вербальное, так и невербальное общение. К средствам вербальной коммуникации относятся: этикетаж (совокупность этикеток, надписей к экспонатам), аннотация к выставке, пресс-релиз, каталог выставки, отзыв художественного критика, текст экскурсии. Музыкальное, световое сопровождение, напольная или настенная разметка, указывающая путь прохождения выставки, различные указатели относятся к средствам невербальной коммуникации.

В 1991 г. в музее питания Alimentarium, который расположен в швейцарском городке Вевей, на 700-летний юбилей Швейцарии прошло мероприятие, объединившее в себя 7 выставок, каждая из которых олицетворяла одно из столетий и особый способ презентации выставочного материала зрителю. Это событие вызвало большой резонанс среди деятелей искусства.

Впоследствии некоторые искусствоведы стали выделять четыре условных языка, на которых создаются «тексты» выставок: эстетический (*le langage esthétique*), дидактический (*le langage didactique*), театральный (*le langage théâtral*), ассоциативный (*le langage associatif*). Под «текстом» понимается «осмысленная последовательность любых знаков, любая

форма коммуникации» [1], в том числе организация музейно-выставочного пространства. При этом «прочтению» этого текста, осмыслению того, о чем «говорит» выставка, способствует создаваемый кураторами контекст. Термин «контекст» также заимствован из лингвистики, где он означает «фрагмент текста, включающий избранную для анализа единицу, необходимый и достаточный для определения значения этой единицы, являющегося непротиворечивым по отношению к общему смыслу данного текста. Иначе говоря, контекст есть фрагмент текста минус определяемая единица» [1]. Проиллюстрируем влияние контекста на перевод слова *toile*: *tableau peint sur toile* (картина, написанная на холсте), *sculptures et toiles exposées à la chapelle* (скульптуры и полотна, выставленные в часовне), *naviguer sur la Toile* (искать в сети Интернет). Как можно заметить, слово *toile* может принимать разные значения в зависимости от выполняемой им функции в предложении и от словесного окружения – маловероятно, что мы переведем *toile* как холст или полотно, если перед ним стоит глагол *naviguer* (плыть).

В организации выставочного пространства используется более широкое толкование данного лингвистического термина. Контекст включает в себя все факторы, на фоне которых протекает и осмысливается вербальная коммуникация. На выставках, использующих «эстетический язык», внимание акцентируется на музейном экспонате, а «контекст» нивелируется, т.е. расположение экспонатов выставки по отношению друг к другу особого значения не имеет. Пренебрежение контекстом на выставке подчеркивает особую ценность каждого произведения искусства, на которую не могут влиять внешние факторы, такие как, например, фон, расположение предметов относительно друг друга. Очень часто «эстетический язык» используется в художественных музеях. Такие выставки стремятся вызвать состояние восхищения и любования, крайние формы которого – это «эстетический шок», описанный Андре Моруа в «Обсидиановой голове», и синдром Стендаля.

Совсем иное отношение к контексту на выставках, где используется «дидактический язык». Цель такой выставки – передача знания, поэтому предметы находятся в естественном для них окружении, а связь между экспонатами представлена эксплицитно. В первую очередь, «дидактическим языком» оперируют в исторических, этнографических музеях, а также в музеях науки.

Третий тип коммуникации встречается, как правило, в музеях национальной истории и технических музеях. Благодаря современным технологиям посетитель принимает активное участие в эмоционально-насыщенных сенсорных мероприятиях. Интерактивный характер выставки позволяет посетителю ознакомиться с ее экспонатами, самостоятельно организуя выставочное пространство. Отсюда и аналогия с театром: посетитель становится актером, выставка – декорацией, а экспонаты –

реквизитом.

«Ассоциативный язык» – наиболее сложный тип коммуникации и возможен лишь при работе с подготовленной публикой. Экспозиция выстраивается вокруг одного или группы экспонатов, которым противопоставляется другой экспонат, возможно, из другой коллекции или другой области знания. Наперекор современной тенденции делать искусство доступным широким массам, выставка становится головоломкой, загадкой, которую предстоит разгадать.

Подчеркнем, что контекст как культурный и социальный фон лишь косвенно участвует в выстраивании диалога с посетителями и исполняет разные роли в музее и на выставке, имеющей временный характер. Если в музейном пространстве коммуникация направлена на превращение экспоната в произведение искусства, то задачей выставки является превращение произведения искусства в доступный артефакт.

Интересно сравнить, как выстраивается терминология современной выставки во французском и русском языках. Сопоставим термины, обозначающие основные компоненты процесса коммуникации: адресант, сообщение, канал связи и адресат (таблица):

Сопоставление терминологии

Французский термин	Русский эквивалент
Адресант	
Artiste / auteur (d'une oeuvre) créateur <i>m.</i>	Художник / автор (произведения) / творец
Concepteur / auteur / organisateur / commissaire (d'une exposition) / conservateur <i>m.</i>	Куратор / экспозиционер / экспонент event-maneger (реже) в русском языке <i>организатором выставки</i> называют организацию-спонсора
Conservateur <i>m.</i>	Хранитель одного из фондов музея
Scénographe / muséographe <i>m.</i>	Сотрудник музея / дизайнер выставки
Адресат	
Spectateur / visiteur (d'une exposition) <i>m.</i>	Посетитель (выставки) / зритель
Public <i>m.</i>	Публика / аудитория
Сообщение и канал связи	

Exposition <i>f.</i>	Выставка / музейная экспозиция / выставочная деятельность
Monter / réaliser (une exposition)	Организовать выставку
Parcourir / visiter (une exposition)	Посещать выставку
Exposition permanente	Постоянная выставка / экспозиция
Exposition temporaire	Выставка (временная выставка, временная экспозиция)
Genres d'exposition	Типы выставки
Monographie <i>f.</i>	Авторская выставка / выставка художника N.
Exposition de groupe <i>f.</i>	Выставка нескольких авторов
Exposition thématique <i>f.</i>	Тематическая выставка
Biennale <i>f.</i>	Биеннале, ж
Exposition historique <i>f.</i>	Историческая выставка
Exposition scientifique <i>f.</i>	Научная выставка / выставка технологий
Oeuvre <i>f.</i>	Произведение
Oeuvre d'art <i>f.</i>	Произведение искусства
Objet / objet présenté / objet exposé / objet d'exposition / objet muséal <i>m.</i>	Предмет (выставки) / экспонат / музейный предмет
Visite <i>f.</i> visite guidée du musée	Посещение выставки / поход в музей экскурсия по музею
Вербальные средства коммуникации	
Catalogue <i>m.</i>	Каталог выставки
Notice individuelle <i>f.</i> / cartel <i>m.</i>	Этикетка (текст-аннотация к отдельному предмету) / табличка / указатель / комментарий
Cartels <i>m.pl</i>	Этикетаж (совокупность этикеток)
Cartons d'invitations <i>m.pl</i> / invitations <i>f.pl</i>	Пригласительные билеты

Critique <i>f.</i> / commentaires <i>m.pl</i>	Обзор выставки / отзыв (о выставке)
Entretiens / interviews (de l'artiste)	Интервью (с художником)
Textes d'exposition / textes de médiation / textes exposés / documents supplémentaires (qui accompagnent une visite) / textes de présentation <i>m.pl</i>	Тексты в экспозиции / пояснительные тексты / сопроводительные тексты
Textes introductifs <i>m. pl</i>	Вступительные тексты / аннотация к выставке
Titre (d'une oeuvre) <i>m.</i>	Название (произведения)
Невербальные средства коммуникации	
Aménagement <i>m.</i> / organisation <i>f.</i> (d'une exposition)	Внутренняя организация выставки / организация выставочного пространства / экспозиционный дизайн
Caisson lumineux <i>m.</i>	Прожектор
Encadrement <i>m.</i>	Обрамление картины / рамка
Étagère <i>f.</i>	Стенд
Lieux / champ / espace d'exposition	Выставочное пространство
Moniteur vidéo <i>m.</i>	Экран для видео-сопровождения
Opérations de monstration de l'art <i>f.pl</i>	Техники демонстрации искусства
Projet (d'une exposition) <i>m.</i>	Тематико-экспозиционный план
Projecteur de films <i>m.</i>	Видеопроектор
Techniques d'organisation (d'une exposition) <i>f.pl</i>	Техники оформления (выставки)

Список литературы

1. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://tapemark.narod.ru/les/index.html> (дата обращения: 04.05.2017).
2. Chaumier S. Traité d'expologie. – Paris: Coll. Musées-Mondes, 2012. – 112 p.
3. Davallon J. «Peut-on parler d'une langue de l'exposition scientifique ?» Schiele, B., Faire voir, Faire savoir. La muséologie scientifique au present – Québec, Musée de la Civilisation, 1989.

4. Glicenstein J. L'art: une histoire d'expositions. – Paris: PUF, 2012. – 257 p.
5. Poli M.-S. Le texte au musée : une approche sémiotique. Paris: Editions L'Harmattan, 2002 – 130 p.

© Поршнева Е.Р., Лопухова Е.Н., 2017

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КАТЕГОРИИ ВЕЖЛИВОСТИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Пыхина Наталья Владимировна

*канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: natali.pykhina@yandex.ru*

Жарова Анна Михайловна

*студентка гр. 401 факультета романо-германских языков
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: nikoli3000@yandex.ru*

REALIZATION OF THE COMMUNICATIVE CATEGORY OF POLITENESS IN THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Natalia Pykhina, Ph.D.

*Associate Professor, Pedagogy and Psychology Department
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: natali.pykhina@yandex.ru*

Anna Zharova

*Student of the Roman-Germanic Languages Department, group 401
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: nikoli3000@yandex.ru*

Аннотация: представлены педагогические условия реализации коммуникативной категории вежливости в иноязычном образовании. Рассмотрены основные определения вежливости. Приводится сравнение позитивной и негативной вежливости в русской и немецкой лингвокультуре. Уровни модели коммуникативной категории вежливости описаны в контексте обучения подростков немецкому языку.

Ключевые слова: коммуникативная категория вежливости; позитивная и негативная вежливость; лингвокультура; педагогические

условия; иноязычное образование; коммуникативное поведение; подростки.

Abstract: the paper presents pedagogical conditions for realization of the communicative category of politeness in the foreign language education. The main definitions of politeness are considered. The comparison of the positive and negative politeness in the Russian and German lingual culture is provided. The levels of the communicative category of politeness model are described in the context of teaching teenagers the German language.

Key words: communicative category of politeness; positive and negative politeness; lingual culture; pedagogical conditions; foreign language education; communicative behavior; teenagers.

В современных социокультурных условиях одной из актуальных задач обучения иностранному языку является формирование нормативного речевого поведения. Доминантные черты национального общения находят непосредственное отражение в выборе речевых средств, способствующих эффективной коммуникации. Формирование культуры коммуникативного поведения приобретает особую значимость в работе с подростками в аспекте реализации коммуникативной категории вежливости, способствуя развитию определенных личностных качеств: тактичности, внимательности, сдержанности, доброжелательности и готовности к общению.

Освоение обучающимися норм немецкого речевого этикета и их соблюдение в стандартных коммуникативных ситуациях способствует переносу этих норм в общение на родном языке и, тем самым, формированию у подростков культуры коммуникативного поведения в аспекте вежливости. Однако в педагогической теории и практике остается недостаточно разработанной проблема формирования у подростков культуры коммуникативного поведения в процессе изучения иностранного языка, несмотря на заложенные в нем потенциальные возможности развития у школьников мотивации освоения норм поведения в обществе.

Таким образом, актуализируется необходимость разрешения противоречия между потребностью современной практики иноязычного образования в педагогических условиях реализации коммуникативной категории вежливости и недостаточной их разработанностью в контексте воспитания вторичной языковой личности подростков.

Реализация коммуникативной категории вежливости в воспитании вторичной языковой личности подростков будет эффективной, если соблюдены следующие педагогические условия:

1) разработано организационно-методическое обеспечение реализации коммуникативной категории вежливости, включающее вербально-семантический, лингвокогнитивный и прагматический уровни;

2) в процессе учебной деятельности и внеклассной воспитательной работы создаются ситуации, способствующие усвоению обучающимися соответствующих формул речевого этикета;

3) процесс приобщения обучающихся к нормам вежливости строится на основе сопоставления особенностей речевого поведения, характерного для немецкой и русской лингвокультур.

Культура общения выступает в качестве одной из главных составляющих национальной культуры, поэтому соблюдение прагматических установок в межкультурном взаимодействии служит проявлением уважения к чужой культуре. При коммуникации с представителями иноязычной культуры это в немалой степени способствует налаживанию контакта между участниками общения. Большое значение при реализации коммуникации имеет принцип вежливости, который пропагандирует уважение интересов и чувств участников общения, а также регулирует коммуникативное поведение собеседников.

Обратимся к общепринятым трактовкам понятия вежливости. В результате теоретического исследования по проблеме было выявлено, что на сегодняшний день не существует общепринятого определения понятия коммуникативной категории вежливости. Из всех существующих в данный момент концепций и теорий можно выделить несколько основных:

- понимание вежливости как речевых правил;
- понимание вежливости как этической категории;
- понимание вежливости как оценки статуса человека.

По мнению Н.И. Формановской, «вежливость – это проявление уважения и готовность оказать услугу тому, кто в ней нуждается, и деликатность, и такт» [3, с. 49]. Исследователь полагает, что уважение показывает признание достоинства личности, а также указывает на чуткость и деликатность в отношении собеседника.

Н. И. Формановская понимает вежливость как этическую категорию. Понятие «вежливость» рассматривается исследователем наряду с понятиями «этикет» и «речевой этикет», которые принимаются как неотъемлемая часть вежливости. Н. И. Формановская определяет их как принятые в том или ином обществе правила, нормы поведения, в том числе речевого поведения, которые, с одной стороны, регулируют, а с другой – обнаруживают, показывают отношения членов общества по следующим линиям: свой – чужой, вышестоящий – нижестоящий, старший – младший [3].

Невежливость, по Н.И. Формановской, – это «отведение адресату роли ниже той, на которую он может рассчитывать, неуважительность к нему, тогда как вежливость, наоборот, – уважительность к адресату, отведение ему той роли, которая соответствует его признакам, а может быть, и несколько выше, когда с ним учтивы или галантны» [3, с.50].

В свою очередь, Т.В. Ларина указывает на то, что такое наиболее традиционное определение вежливости как проявления уважения и внимания к окружающим является неприемлемым в отношении межкультурной коммуникации, так как такие универсальные понятия, как уважение и внимание, понимаются по-разному в разных культурах [2].

Вежливость понимается В.И. Карасиком как оценка статуса человека. Исследователь пишет о различии поведенческих норм. Им подчеркивается, что «среди этих правил [поведения] есть нормы свойственные всем человечеству, или группам культур, объединяемым в тот или иной тип цивилизации, или национальным культурам, а также субкультурам и социолектам или отдельным людям» [1, с. 57].

Различают позитивную и негативную формы вежливости. Первая опирается на сближение, вторая – на дистанцирование. Позитивная вежливость связана с языковым выражением солидарности, включением собеседника и других лиц в одну группу с говорящим, тогда как негативная – с самоограничениями говорящих, стремлением избежать конфликтов. Каждый из этих типов вежливости представляет собой систему коммуникативных стратегий, при помощи которых достигаются цели вежливого общения. Сочетание принципов сближения и дистанцирования определяет суть вежливого поведения по П. Браун и С. Левинсону [4]. Так, начиная общение, следует воспользоваться стратегиями позитивной вежливости для сближения с собеседником, при этом не нарушая определенной дистанции. В этом случае применяются стратегии негативной вежливости.

Стратегии позитивной и негативной вежливости состоят из набора определенных речевых тактик, выбор которых зависит от этнокультурных особенностей, типа культуры и прагматических конвенций общения, принятых в том или ином обществе. Так, если в общении ценится солидарность, говорящий выбирает тактики позитивной вежливости; если подчеркивается уважение независимости собеседника — тактики негативной вежливости [4, с. 38].

П. Браун и С. Левинсоном было отмечено, что разным типам стратегий соответствуют разные речевые тактики. Стратегии позитивной вежливости определяются, прежде всего, экспрессивами, основная функция которых состоит в выражении отношения говорящего к происходящему (приветствие, благодарность, оценка, комплимент и др.) [4, с. 38].

Стратегии негативной вежливости, главной целью которых является демонстрация почтения и личной независимости адресата, соотносятся с побудительными речевыми актами, в которых говорящий оказывает коммуникативное давление на собеседника. Негативная вежливость включает в себя такие стратегии, которые показывают, что будет сохранена неограниченная свобода действий собеседника и что говорящий

не против этого. В качестве средств негативной вежливости П. Браун и С. Левинсон выделяют извинения, языковую и неязыковую почтительность, смягчение тона и другие.

Анализ формул коммуникативной вежливости показал, что русская культура тяготеет к формам позитивной вежливости, а немецкая – к формулам негативной. На это оказывает влияние идея индивидуализма, широко распространенная в странах Западной Европы. В России же сильно влияние традиций общинной жизни. Таким образом, для русской культуры важно сократить дистанцию, выразить симпатию и одобрение по отношению к адресату.

Значительные различия в коммуникативном поведении русских и немцев можно определить, если проанализировать их отношение к понятию «соблюдение неприкосновенности личной территории». Важно понимать, что немцы, в отличие от русских, придают намного больше значения защите своей территории. При этом для них важна неприкосновенность чужой территории. Это приводит к тому, что в общении немцы держат себя более сдержанно. В немецкой культуре не принято вмешиваться в дела других и обращаться с просьбами к незнакомым. В итоге анонимность становится одной из доминантных особенностей коммуникации немцев.

В то же время в русской культуре близость общения достигается за счет допустимости обсуждения в коллективе личных проблем человека, а также возможности говорить практически на любые темы.

Таким образом, причиной реализаций стратегий позитивной вежливости в русской культуре является стремление к сближению и искренности, являющимися чертами национального характера.

В немецкой культуре одной из наиболее распространенных форм выражения стратегий негативной вежливости является конвенциональное косвенное выражение. Эта стратегия вежливости направлена на смягчение просьбы, совета, приглашения или же предложения. Так как немецкому национальному характеру свойственна сдержанность, в немецкой культуре директивные высказывания носят формальный характер. Немцы предпочитают употреблять стилистически повышенные формы директивных высказываний, в частности, некатегорические и ненастойчивые формы, образованные при помощи модальных глаголов *können*, *dürfen*, *sollen*, *mögen*, *wollen* в сослагательном наклонении и оборота с *würden* и инфинитивом основного глагола.

В русской культуре принято больше заботиться о сохранении позитивного лица человека, тогда как немцы стремятся к защите негативного лица. Это происходит, поскольку для русского человека важно обозначить групповую принадлежность, выразить солидарность и сократить дистанцию, что проявляется в таких чертах национального характера, как общительность, искренность, открытость, простодушие,

доброта. Отношение к нарушению личной территории в русской лингвокультурной общности более терпимое, чем у немцев.

В то же время, среди определяющих особенностей коммуникативного поведения немецкой лингвокультурной общности выделяют анонимность, сдержанность, замкнутость, неискренность, формальную приветливость, скромность. Коммуникативное поведение немцев может быть охарактеризовано высоким уровнем бытовой вежливости. Это проявляется в частотном употреблении клишированных формул извинения и благодарности, в косвенности коммуникативных выражений, в предоставлении адресату возможности выбора, что в целом составляет суть стратегий негативной вежливости.

В отношении педагогических аспектов реализации коммуникативной категории вежливости нами были определены принципы, соответствующие мотивационно-целевому, содержательному, процессуальному и рефлексивно-оценочному компонентам модели воспитания вторичной языковой личности. Ведущими из них следует признать принцип диалога культур, принцип дидактической культуросообразности, принцип культурной рефлексии, а также проблематизации обучения.

В результате проведения констатирующего эксперимента было установлено, что знание особенностей коммуникативного поведения немцев в аспекте категории вежливости представляет наибольшую сложность для подростков. Объяснением этому служит отсутствие системных знаний о национальном характере представителей немецкой лингвокультуры.

Констатирующее исследование показало, что для коммуникативного поведения подростков характерно преобладание категоричности в суждениях, а также употребление стереотипных формул вежливости, используемых преимущественно вне контекста.

В ходе исследования были обоснованы педагогические условия реализации коммуникативной категории вежливости.

Реализация первого педагогического условия, связанного с наличием соответствующего организационно-методического обеспечения, предполагала создание модели коммуникативной категории вежливости, включавшей вербально-семантический, лингвокогнитивный и прагматический уровни.

На вербально-семантическом уровне презентация языкового явления предполагала обращение к мини-диалогам, показывающим особенности речевого поведения немцев.

Приоритетное значение на лингвокогнитивном уровне имел грамотный выбор языковых средств, предусматривающий составление диалогов в рамках темы «Поиск места в городе».

Содержательная сторона прагматического уровня предусматривала серию коммуникативных упражнений творческого характера по установлению контакта и итоговой ролевой игры обобщающего характера с серией эпизодов «В транспорте», «В магазине», «На улице».

Реализация второго педагогического условия по созданию ситуаций, способствующих усвоению обучающимися формул речевого этикета, предполагала такие формы организации учебной и внеучебной работы подростков, как проектная деятельность, ролевые игры, беседы. Содержание воспитательного мероприятия «Немецкий национальный характер» было ориентировано на формирование у подростков осведомленности о нормах и правилах коммуникативного поведения немцев.

Третье педагогическое условие, предполагающее сопоставление речевого поведения немцев и русских, предусматривало комплексный характер реализации.

Мотивационно-целевой компонент модели воспитания вторичной языковой личности раскрывался в процессе проведения воспитательного мероприятия межкультурной направленности «Искусство общения и диалог культур» об особенностях национального характера и коммуникативного поведения представителей различных лингвокультур.

Содержательный и процессуальный компоненты модели в наибольшей степени соотносились с содержанием воспитательного мероприятия «Этикет и правила поведения» в котором сравнивались аспекты коммуникативной категории вежливости применительно к немецкой и русской лингвокультурам.

Рефлексивно-оценочный компонент предусматривал выполнение заданий проектного характера, демонстрирующих характерные черты представителей русской и немецкой лингвокультур: «Русский национальный характер», «Культура и обычаи Германии».

В результате реализации программных блоков у подростков, вошедших в экспериментальную группу, не только увеличились показатели осведомленности о немецкой лингвокультуре, но повысился уровень коммуникативной культуры в аспекте вежливости как на родном, так и на иностранном языке. По данным контрольного эксперимента наиболее результативными в экспериментальной группе являются изменения в диалогическом и национально-культурном аспектах.

Сопоставительный характер разработанной нами программы способствовал более прочному усвоению формул речевого этикета и повышению познавательного интереса к особенностям национального характера представителей немецкой лингвокультуры.

Список литературы

1. Карасик В.И. Этикет и английский язык // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 2. – С. 57 – 59.
2. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации // М.: Рукописные памятники Древней Руси, серия «Язык. Семиотика. Культура» – М., 2009. – 516 с.
3. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 153 с.
4. Brown P., Levinson S.D. Politeness: Some Universals in Language Usage. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 345 p.

© Пыхина Н.В., Жарова А.М., 2017

МИТИГАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ СМЯГЧЕНИЯ ОЦЕНКИ В ДИСКУРСЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ИНТЕРВЬЮ

Романовская Лидия Валентиновна

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка
и профессиональной коммуникации

Нижегородский государственный лингвистический университет имени

Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

E-mail: lidvarom@yahoo.com

Сунагатуллина Гузель Халилевна

студентка гр. 402 факультета английского языка

Нижегородский государственный лингвистический университет имени

Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

E-mail: tennantsmith@yandex.ru

MITIGATION STRATEGY OF EVALUATION IN THE DISCOURSE OF ENGLISH POLITICAL INTERVIEWS

Lidia Romanovskaya, Ph.D.

Associate Professor, the English Language and

Professional Communication Department

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

E-mail: lidvarom@yahoo.com

Guzel Sunagatullina

Student of the English Language Faculty, group 402

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

E-mail: tennantsmith@yandex.ru

Аннотация: рассматривается митигативная стратегия смягчения оценки и тактики ее реализации в англоязычном политическом интервью. Феномен «митигации» является пока малоизученным модусом общения в рамках англоязычного политического дискурса. Анализируются основные особенности дискурса политического интервью, а также языковые средства реализации явления «митигации» в данном типе дискурса.

Ключевые слова: политический дискурс; интервью; оценка; митигация; митигативная стратегия; митигативные тактики.

Abstract: the paper presents the research on mitigation strategy of evaluation and its tactics in the discourse of English political interviews. The phenomenon of «mitigation» in the English political discourse is insufficiently studied. The article analyzes the main characteristics of the English political interview discourse as well as the examples of realization of the «mitigation» strategy in this type of discourse.

Key words: political discourse; interview; evaluation; mitigation; mitigation strategy; mitigation tactics.

Политический язык и политическая коммуникация все чаще становятся предметом лингвистических исследований. Существование политики невозможно вне процессов коммуникации, поскольку коммуникация выступает в роли некоего общественно-информационного поля политики. Политическая коммуникация представляет собой совокупность процессов информационного обмена, передачи политической информации, структурирующих политическую деятельность и придающих ей новое значение [2, с. 24].

Основной целью политического общения является убеждение, осуществляемое посредством речевого воздействия на аудиторию. Речевое воздействие на адресата реализуется в специфическом контексте, или ситуации общения, – политическом дискурсе.

В лингвистике разделяют узкое и широкое понимание политического дискурса. В широком понимании политический дискурс трактуется как «любые речевые образования, субъект, адресат или содержание которых относятся к сфере политики» [8, с. 23]. В более узком понимании политический дискурс предполагает включение только жанров, соотнесенных со сферой политики. Сюда, например, можно отнести выступления политических деятелей, парламентские дебаты, обсуждения на уровне парламента [7].

Политический дискурс имеет особую классификацию по жанрам. Развернутая жанровая систематизация политического дискурса впервые была представлена Е.И. Шейгал [8]. В зависимости от степени институциональности автор выделяет шесть групп: от разговоров о политике в неформальной обстановке до международных встреч руководителей государств.

В зависимости от канала передачи информации все жанры можно разделить на две подгруппы: устные и письменные. Устный политический дискурс, в свою очередь, делится на диалогический и монологический. К диалогическому дискурсу относятся дебаты, переговоры, интервью, а к монологическому – политические речи, заявления, обращения. Для данной статьи особый интерес представляет политическое интервью.

Будучи отражением актуальных событий мировой политической арены, интервью является одним из частотных жанров в системе политического дискурса. Политическое интервью можно определить как публичное взаимодействие участников беседы с четким распределением ролей, где цель интервьюера – определить взгляды политика на конкретную ситуацию и события, раскрыть его значимые черты, а цель политического деятеля – убедить аудиторию в своей искренности и значимости.

Согласно Н.И. Лавриновой, политическое интервью обладает такими свойствами, как персуазивность, особая диалогичность, особая адресованность, двусубъектность, вектор адресованности, оценочность, информативность, институциональность, спонтанность, авторство [4].

Политическое интервью, будучи процессом коммуникативного взаимодействия, ставит перед собой цель достигнуть определенного результата в ходе интеракции. Для достижения необходимых целей коммуниканты используют определенные коммуникативные стратегии и тактики. Для успешной коммуникации адресант должен руководствоваться принципами коммуникативного сотрудничества, в первую очередь, максимами вежливости, составляющими основу кооперативного общения. В данном контексте особое значение приобретает явление митигации — коммуникативного смягчения [3, с. 54].

Согласно С.С. Тахтаровой, митигация – это «коммуникативная категория, основным содержанием которой являются прескрипции, установки и правила, детерминированные максимами вежливости и направленные на минимизацию коммуникативных рисков в интеракции, реализуемые в общении митигативными стратегиями и тактиками, отмеченными этнокультурной спецификой» [5, с. 145].

В настоящей статье рассматривается митигативная стратегия смягчения оценки. В политическом интервью политический деятель весьма часто высказывает оценочные суждения по поводу собственных действий или поступков оппонентов, а также по поводу различных событий, которые становятся предметом обсуждения. Вполне очевидно, что политик заинтересован в самопрезентации, в создании положительного имиджа. Митигация, или коммуникативное смягчение, приобретает в связи с этим особую значимость.

Митигативная стратегия смягчения оценки является наиболее частотной в дискурсе политических интервью. Данная стратегия реализуется с помощью следующих тактик:

1. Тактика подчеркивания субъективности мнения.

Делая определенное заявление, политик подчеркивает, что оно отражает его личное мнение, что он не претендует на истинность, а лишь высказывает собственную точку зрения. Наглядно проиллюстрировать использование данной тактики можно на следующих примерах:

(a) *Salinas: What's going to be your biggest challenge in these next few months?*

Clinton: I think the biggest challenge is earning every vote I can earn. <...> You know, I really believe elections should not be about personalities, although I know that's where they often end up. I think you should have to present an agenda to the country <...>. And I hope that that will earn the support of a majority of Democrats and then of Americans.

(b) *Sopel: And you're going to talk about entrepreneurship at this summit in Nairobi. Is there any link between security and entrepreneurship?*

Obama: I think there is. I believe that when people see opportunity, <...> then they're less vulnerable to the propaganda and twisted ideologies that have been attracting young people particularly now being turbocharged through social media.

В данных примерах как Хилари Клинтон, так и Барак Обама при помощи личного местоимения *I* и глаголов умственной деятельности подчеркивают субъективность своего мнения. Местоимение 1-го лица единственного числа подчеркивает авторство говорящего при выражении им своего отношения к содержанию высказывания, оно указывает на то, что высказывание делается на основании взглядов и стереотипов, содержащихся в концептуальном мире говорящего, а не в реальной картине мира.

Используемые в данных примерах глаголы умственной деятельности (*think, believe, know, hope*) маркированы синтагматической семой антропонимичности и содержат в своей семантической структуре субъективно-оценочный компонент. На этом основана точка зрения лингвистов, объединяющих данные глаголы в разряд парентетических, т. е. способных употребляться самостоятельно. В своем парентетическом употреблении глаголы не являются психологическими дескрипциями, а имеют целью «видоизменить или ослабить претензию на истинность» высказывания [6, с. 201], подчеркнуть, что высказывание представлено как индивидуальное мнение, а не как «положение вещей» [1, с. 100].

Таким образом, с помощью аксиологического предиката и указания на субъект акцентируется субъективный фактор в высказывании, что ограничивает его претензию на истинность, предполагает существование

других мнений и возможность возражения, а это, в свою очередь, снижает степень категоричности сказанного.

2. Тактика неопределенной референции.

Данная тактика предполагает использование номинаций, не входящих в фонд знаний собеседников.

(a) *Thrush*: *Can you talk a little bit about that? I mean, is that kind of what you're seeing? Do you agree with that?*

Bush: *Angst and anxiousness—about the future, that it's not working. Some people are angry because they think it's working for some at their expense.*

(b) *McFadden*: *The administration has been criticized by some as having what has been referred to as an 'ad hoc' foreign policy, a sort of whack a mole foreign policy. What is the Obama doctrine as you understand it as regards to foreign policy?*

Clinton: *<...> Look for every way you can to bring together coalitions so that yes, America will and must lead, it is the indispensable nation, but other countries have to step up and start taking responsibility and they are starting to do that. We saw that certainly in Libya, we're seeing it in other places, in Africa and beyond. <...>*

В приведенных выше примерах средствами митигации выступают слова неопределенной семантики, такие как *some, other, people, places*, снижающие точность выражения, что позволяет не называть объект оценки напрямую. Во втором примере журналист не указывает, кто именно осуществляет критику администрации, используя неопределенное местоимение *some*. В своем ответе Хилари Клинтон также не дает критическую оценку конкретным, якобы бездействующим странам, от которых она ждет решительных шагов.

Применение данной тактики вызвано желанием смягчить категоричность высказывания и сохранить свой положительный имидж.

3. Тактика литотного смягчения.

Целью данной тактики является минимизация степени отрицательного признака, приписываемого оцениваемому объекту, что позволяет избежать конфликтных ситуаций, а также сохранить собственное лицо или лицо других участников коммуникации.

(a) *Thrush*: *But isn't it possible that your party right now is in such a state of transition that it might not be capable of making the appropriate decision?*

Bush: *Well, if it's in transition, it's in transition to something, and my intention is for it to be in transition to something that allows people to rise up again. That's my mission. <...> That's what I'm fighting for, and I don't really — you know, all this stuff that swirls around it is not really relevant to me.*

(b) *Keilar*: *Can you tell me the story of how you decided to delete 33,000 emails and how that deletion was executed?*

Clinton: <...> *People across the government knew that I used one device - maybe it was because I am not the most technically capable person and wanted to make it as easy as possible.*

Как видно из приведенных выше примеров, данная тактика реализуется с помощью отрицательной частицы *not*. Кроме того, в первом примере также используется стратегия неопределенной референции – *transition to something*. Во втором примере Клинтон явно стремится сохранить собственное лицо, тактично признавая, что она не самый технически компетентный человек.

4. Тактика эвфемистических замен и использование политически корректной лексики.

Salinas: *Do you think that this [your new education program] would be approved by a Republican led Congress?*

Clinton: *I do, because I think what I would do is to have rich people pay more to make sure that hard working young people can go to college. <...> And that would be particularly important for Hispanic students because Hispanic students are now going to college at a much higher rate. But they still face a lot of financial burdens.*

Сегодня политики используют все больше политкорректной лексики и разнообразных эвфемизмов во избежание конфликтных ситуаций и для смягчения негативных оценок. В приведенном примере Хилари Клинтон под фразой *hard working young people* подразумевает людей из малообеспеченных семей. Политик старается акцентировать внимание на усердии и трудолюбии данного слоя населения, тем самым смягчая негативный аспект их жизни – бедность. Клинтон также использует прилагательное *Hispanic* вместо *Latino* в словосочетании *Hispanic students*, стараясь быть максимально политкорректной, что говорит о стремлении политика показать свою доброжелательность по отношению ко всем американцам, вне зависимости от их происхождения. Кроме того, данное высказывание дополнительно смягчается использованием тактики подчеркивания субъективности мнения (*I think*).

5. Тактика ухода от ответа.

В ходе интервью могут возникать ситуации, когда вопрос журналиста неудобен для политика, когда политик не готов или не считает необходимым на него ответить. В этом случае он использует тактику уклонения от ответа.

(a) **Keilar:** *Senator Sanders has talked about how, if he's president, he would raise taxes. In fact, he said to CNN's Jake Tapper, he would raise them substantially higher than they are today, on big corporations, on wealthy Americans. Would you?*

Clinton: *I will be laying out my own economic policies. Again, everybody has to run his or her own campaign. And I'm going to be telling the American*

people what propose and how I think it will work and then we'll let voters make up their minds.

Как видно из данного примера, политик уклоняется от неудобного вопроса, чтобы сохранить дружеские отношения с журналистом и собственное лицо. В данном примере тактика ухода от ответа сочетается с тактикой подчеркивания субъективности мнения (*I think*).

Тактика ухода от ответа не является частотной в дискурсе интервью, поскольку характеризуется пониженной степенью кооперативности и ведет к дистанцированию собеседников, что создает угрозу всему ходу развития интервью. Чтобы избежать состояния интенционального конфликта, интервьюируемый смещает прагматический фокус, создавая видимость, что его высказывание содержательно и тематически вызвано вопросом журналиста. Тем самым, ему удается заполнить информационную лакуну запроса, поддержать кооперативную тональность интеракции и сохранить собственное лицо.

Проведенное исследование американских политических интервью позволяет сделать вывод о том, что наиболее распространенной тактикой в рамках митигативной стратегии смягчения оценки является тактика подчеркивания субъективности мнения. Данная тактика наблюдается в 50 процентах анализируемых фрагментов.

Выбор стратегии и тактики речевого поведения связан с национально-культурной спецификой поведения языковой личности. Являясь важнейшими компонентами культуры, национальные ценности не могут не находить отражение в языке. Анализируемые в данной статье фрагменты интервью с американскими политиками с большой очевидностью демонстрируют влияние социокультурного фактора на выбор стратегий и тактик межличностного общения.

Митигативная стратегия смягчения оценки в значительной степени созвучна основным ценностям американского социума. Так, тактика подчеркивания субъективности мнения при помощи языковых маркеров *I think, I know* отражает присущие американцам индивидуализм, опору на собственные силы (*self-reliance*). Тактики, направленные на снижение степени отрицательного признака в контексте американской культуры, говорят о неисчерпаемом оптимизме американцев. В целом митигативные стратегии, направленные на смягчение негативной стороны высказываний, отражают одну из важнейших американских ценностей – уважение мнения оппонента как индивидуума.

Список литературы

1. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки: учебник. – М., 1985. – 228 с.

2. *Грачев М.Н.* Политическая коммуникация // Вестник Российского университета дружбы народов. – 1999. – № 1. – С. 24–39.
3. *Каракулова С.Ш.* Реализация митигативной стратегии смягчения оценки в интервью с немецкими политиками // Научный диалог. 2016. – № 2 (50). – С. 52–62.
4. *Лавринова Н.И.* Textoобразующие характеристики политического интервью // Вестник Поморского университета. – 2009. – № 5. – С. 68–71.
5. *Тахтарова С.С.* Категория коммуникативного смягчения (когнитивно-дискурсивный и этно-культурный аспекты): монография. – Волгоград, 2009. – 382 с.
6. *Урмсон Дж.О.* Парентетические глаголы // Новое в зарубежной лингвистике: сб. науч. ст. – М., 1985. – С. 196–216.
7. *Чащина А.М.* Политическое интервью как особый жанр политического дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 37 (328). – С. 60–62.
8. *Шейгал Е. И.* Семиотика политического дискурса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2000. – 31 с.

© Романовская Л.В., Сунагатуллина Г.Х., 2017

II. ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Глумова Елена Петровна

канд. пед. наук, доцент,

зав. кафедрой лингводидактики и методики

преподавания иностранных языков

Нижегородский государственный лингвистический университет

им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

E-mail: el.glumova2010@yandex.ru

Бочагова Юлия Олеговна

студентка гр. 401 нл факультета романо-германских языков

Нижегородский государственный лингвистический университет

им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

E-mail: bochagova2016@yandex.ru

ORGANISATION OF GAME ACTIVITIES AT GERMAN LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL

Аннотация: рассмотрены актуальность и значимость проведения игр на иностранном языке для детей начального этапа обучения. Выявлены цели проведения игр, рассмотрены психофизиологические особенности детей, предложены игры и лично разработанные авторами диктанты в игровой форме.

Ключевые слова: иностранный язык; младший школьник; иноязычные способности; коммуникативные способности; речевые умения; языковая игра; диктант; лексическая единица; мотивация.

Abstract: the paper analyses relevance and effectiveness of games in teaching foreign languages to elementary school children. The purposes of games are revealed in correspondence with psycho-physiological characteristics of children. The paper introduces some language games and game-like dictations developed by the authors.

Key words: foreign language; elementary-school pupils; foreign-language abilities; communicative abilities; speech abilities; language game; dictation; lexical item; motivation.

Иностранный язык (ИЯ) является неотъемлемой частью современной жизни, поэтому становится одним из самых важных учебных предметов. В каждой школе идет обучение одному, а в некоторых школах и двум

иностранным языкам. Уже в конце 4-го класса дети должны владеть как разговорной, так и письменной иноязычной речью. В этом возрасте ученики должны:

- уметь вести элементарную беседу;
- строить связанные высказывания, т. е. монологи;
- уметь понимать иноязычную речь;
- владеть техникой чтения и письма.

Работа с детьми по изучению нового языка должна начинаться с изучения всех психофизиологических особенностей детей. Изучение иностранного языка легче дается ребенку, чем взрослому. Маленькие дети меньше сил тратят на запоминание грамматических структур и слов. В этот период жизни они любопытны, не отягощены предрассудками и не имеют большого количества стереотипов в мышлении и поведении. Детям на начальном этапе обучения проще принимать правила «новой игры», действовать по этим правилам, перестраиваться, а порой даже и отказываться от старых правил и быстро переходить на новые. Данный период является наиболее благоприятным для освоения ИЯ. Успешное овладение детей иноязычной речью становится возможным еще и потому, что учеников начальной школы отличает более быстрое и гибкое, чем в дальнейшем, запоминание языкового материала и, что немаловажно, у детей 5–7 лет вообще отсутствует языковой барьер.

Дети 7–10 лет впитывают, как губка, языковой материал опосредованно и подсознательно. Они понимают ситуацию быстрее, чем высказывание на ИЯ по данной теме [1].

Память младших школьников достаточно развита, однако легко и быстро дети запоминают то, что вызывает у них эмоциональный отклик и отвечает их интересам. Детям сложно запомнить что-то намеренно, с помощью усилия воли.

Следует также рассмотреть особенности внимания детей в возрасте 6–11 лет. Внимание учеников привлекает все новое и неожиданное. Но нужно приучать их быть внимательными и по отношению к тому, что не является занимательным. Отмечается слабость произвольного внимания, поэтому требуется короткая мотивация (поощрение, похвала).

Умственные возможности детей 7–10 лет довольно широки. У них развита способность к рассуждению, они могут делать выводы и умозаключения, анализировать предметы и явления, не прибегая к практическим действиям, что свидетельствует о развитии словесно-логического мышления.

Развитие памяти, внимания, мышления у младших школьников тесно связано с развитием их иноязычных способностей. Известно, что иноязычные способности являются одним из основных факторов, обеспечивающих успешность усвоения ИЯ школьниками. Основным занятием как дошкольника, так и младшего школьника является игра.

Использование игр на уроках ИЯ оказывает огромное влияние на психическое развитие детей в любом возрасте.

В играх на ИЯ происходит формирование психических процессов детей, а именно осуществляется переход к образному мышлению, развиваются произвольное запоминание, обобщение. Игры развивают познавательную активность ребенка.

Игровая деятельность при обучении ИЯ актуальна на любой ступени школьного образования, ведь именно игры удовлетворяют познавательные потребности детей, соответствуют интересам школьников, мотивируют их к изучению ИЯ. Игра создает умственное напряжение и имеет психотерапевтический и обучающий потенциал. Более того, она полезна и интересна как слабому, так и сильному ученику, так как в игре присутствует чувство равенства. Все это помогает ученику преодолеть стеснение, страх, робость и скованность, дает ребенку возможность проявить себя.

Применение игр оказывает положительное влияние на развитие коммуникативных способностей детей. У учащихся развиваются компенсаторные умения, т. е. умения выходить из различных ситуаций при нехватке лексических единиц. Благодаря играм, в которых дети делятся на группы, они учатся работать сообща, в коллективе, кроме того, игры создают благоприятную позитивную атмосферу, что ведет к высокой учебной мотивации и повышает интерес к предмету [2]. В игре совместное решение задач стимулирует межличностное общение и укрепляет коллектив.

Л.С. Выготский говорил, что игра не только не исчезает при переходе в школу, а, наоборот, пронизывает всю деятельность ученика [2]. Ш.А. Амонашвили в своих работах отмечает, что самое интенсивное развитие ребенка происходит в возрасте 7–9 лет, поэтому игра очень важна в данный период, ведь именно она превращается в вид деятельности, управляющий развитием [1]. В игре формируются личностные качества ребенка, отношение к учителю, одноклассникам, действительности.

Игра на ИЯ развивает навыки всех видов речевой деятельности, кроме того, ребенок приобретает психологическую устойчивость, учится мыслить неординарно, искать выход из положения, у него вырабатывается настойчивость в достижении поставленных целей.

Основными целями использования игр на уроках иностранного языка являются:

1. Формирование определенных навыков.
2. Развитие определенных речевых умений.
3. Обучение умению общаться.
4. Развитие необходимых способностей и психических функций.
5. Познание (в сфере становления собственно языка).

6. Запоминание речевого материала.

Для младшего звена можно предложить следующие игры и игровые задания.

I. Языковые игры.

1. Лексические игры:

A) Pantomime

Цель: закрепление лексики на определенную тему, например «Утро школьника».

Ход игры: группа детей выходит к доске, и каждый из них жестами и мимикой имитирует какое-либо действие.

Учитель: Ratet Ihr was macht der Schüler.

Ученик 1: Sascha treibt Sport.

Ученик 2: Sascha isst.

Ученик 3: Sascha putzt die Zähne и т. д.

B) Wasser – Erde – Luft

Цель: повторение существительных, психологическая разрядка.

Ход игры: ведущий кидает мяч и называет одно из мест обитания: *Wasser, Erde, Luft*. Тот, кто поймает мяч, должен назвать животное, там обитающее. Если ведущий говорит слово «Feuer», все встают и меняются стульями [3].

B) Крестики-нолики

Цель: использование новой лексики в речи под контролем преподавателя.

Ход игры: преподаватель рисует сетку, как для игры в крестики-нолики, и заполняет ее лексическим материалом, который хочет обсудить. Задача учащихся – выбрать клетку и объяснить понятие (слово). Если игроки все сделали верно, они получают право поставить крестик/нолик и продолжают игру. Учащиеся играют в командах или в парах.

2. Фонетические игры:

Цифры.

Цель: повторение количественных числительных.

Ход игры: образуются две команды. Справа и слева на доске записывается вразброс одинаковое количество цифр. Преподаватель называет цифры одну за другой. Представители команд должны быстро найти и вычеркнуть названную цифру на половине доски. Выигрывает команда, быстрее справившаяся с заданием.

3. Грамматические игры:

Игра с кубиком.

Цель: закрепление спряжения глаголов и их временных форм.

Материал: приготовить кубик, где на каждой из шести сторон будет указано личное местоимение; карточки с глаголами в инфинитиве.

Ход игры: дети по очереди бросают кубик, где выпадает одно из местоимений. Затем берут карточку с глаголом и изменяют глагольную

форму в соответствии с выпавшим местоимением. Можно усложнить игру и приготовить второй кубик с временными формами глагола. Игроющему необходимо не только изменять глагол по лицам, но и учитывать глагольное время.

Для закрепления и проверки усвоенных знаний предлагается также проводить диктанты в игровой форме.

Пример № 1 «Пожарный диктант».

Учитель активизирует лексику и вешает картинки на доску, после чего вводит новую лексическую единицу (ЛЕ) – ein Lagerfeuermachen.

После отработки новых ЛЕ учитель говорит: «Ребята! Пожарная тревога!»

Учитель ударяет несколько раз в музыкальный треугольник и вывешивает на доску несколько «огоньков» из бумаги.

Учитель: Наш костер разгорелся! Сейчас, если мы его не потушим, весь лес сгорит!

Учитель вешает на доску картинки с огнем, сзади написаны слова для диктанта на русском языке.

Учитель: Давайте скорее потушим огонь, но есть одно условие: чтобы огонь утих, мы должны написать пожарный диктант. Кто-то должен выйти и снять огонек с доски, прочитать слово для всего класса. И все вместе мы с вами напишем перевод в тетрадях для диктанта.

Пример № 2 «Помоги капитану Немо».

Учитель активизирует пройденную на предыдущих занятиях лексику. В конце учитель показывает на картинку с купающимися детьми, спрашивает, что делают дети, и предлагает ребятам показать, как они умеют плавать. Дети имитируют купание. Учитель «ныряет» под стол и достает бутылку с запиской.

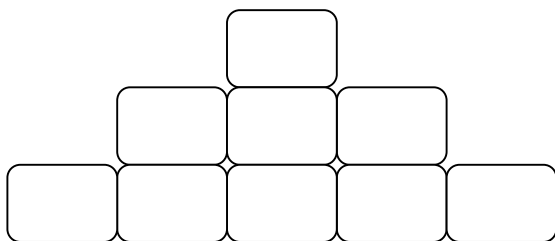
Учитель: Ребята, смотрите, что я нашла на морском дне! Кто-то отправил нам письмо.

С помощью считалочки учитель выбирает ребенка, который поможет прочитать письмо, спрятанное в бутылке. Ребенок читает письмо на немецком, учитель помогает его перевести. Содержание письма: надо помочь капитану Немо, который потерпел кораблекрушение в море и попал в Германию, перевести слова. Учитель раздает ребятам листочки с заданием для перевода слов.

Пример № 3 «Песочный замок».

Учитель: Ребята, а давайте построим с вами песочный замок! Каждый по очереди выходит к доске, получает кирпичик (сзади написано слово), читает его и пишет на доске, остальные в тетради, если слово было правильно написано, то прикрепляет первый кирпичик на доску. Затем выходит другой ученик.

В итоге получается песочный замок.



Пример № 4 «Вкусный диктант».

После отработки ЛЕ на тему «Еда» дети получают вырезанные из бумаги фрукты или овощи, сзади которых написаны слова для перевода.

Итак, игра является инструментом преподавания, активизирующим мыслительную деятельность детей, позволяющим сделать учебный процесс намного интереснее, что формирует мощный стимул к овладению языком:

1. Игра выступает самостоятельным видом развивающей деятельности детей разных возрастов.

2. Игра для детей есть самая свободная форма деятельности: детям открывается широкий простор для творчества, активности самопознания, самовыражения.

3. Игра есть развитие: благодаря игре развиваются мышление, память, внимание, а также личностные качества ребенка.

4. Игра – главная сфера общения детей: в ней решаются проблемы межличностных отношений, ребенок учится работать сообща, в коллективе, тем самым социализируется.

5. Игра – мощный стимул к овладению ИЯ и эффективный прием в арсенале преподавателя ИЯ; использование игры и умение создавать речевые ситуации вызывают у обучающихся готовность, желание играть и общаться.

Учебная игра – это особо организованное задание, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Положительным является тот факт, что ученик говорит на ИЯ, следовательно, игровой метод имеет большие обучающие возможности.

Список литературы

1. *Алферов А.Д.* Психология развития школьников. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 384 с.

2. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Электронный ресурс: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200500510>

3. *Миронова О.А., Глумова Е.П.* Реализация метапредметного подхода через технологию сотрудничества в средней школе // Казанский педагогический журнал. – 2015. – Т. 2. – № 5 (112). – С. 342–347.

4. Степанова Е.Л. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку // ИЯШ. – 2004. – № 2. – С. 66–68.

© Глумова Е.П., Бочагова Ю.О., 2017

ТЕХНОЛОГИЯ FLIPPED CLASSROOM НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Енбаева Людмила Валерьевна

*канд. филол. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: l.v.enbaeva@gmail.ru*

Иванова Марина Андреевна

*студентка гр. 741 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: polkadot_m@mail.ru*

FLIPPED CLASSROOM MODEL IN THE LESSON OF ENGLISH LANGUAGE

Lyudmila Enbaeva, Ph.D.

*Assistant professor, Department of Foreign Language Teaching Methods,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: l.v.enbaeva@gmail.ru*

Marina Ivanova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: polkadot_m@mail.ru*

Аннотация: рассмотрена технология «перевернутого класса» (Flipped Classroom) через призму ее применения на уроке английского языка. Проанализированы особенности и отличительные черты технологии и её методическая ценность как для учителя, так и для учащегося, а также продемонстрирован пример интеграции данной технологии в учебный процесс. Главные достоинства технологии – возможность индивидуализировать учебный процесс и осуществлять более эффективную практическую работу, что положительно влияет на мотивацию ученика к изучению предмета и к развитию ряда личностных качеств, необходимых человеку XXI века, таких как критическое мышление, гибкость ума, взаимодействие с людьми и прочее.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; технология «перевернутого класса» (Flipped Classroom); индивидуализация обучения; интерактивность; видеолекция; интеграция; практико-ориентированность.

Abstract: the paper tackles upon “the flipped classroom” technology through its usage in teaching foreign languages and online resources for its implementation. The major peculiarities and hallmarks of the technology are scrutinized and it allows to pick out its main advantages, such as the opportunity to personalize the educational process and to practice more thoroughly, what would help to influence students` motivation positively and develop a range of crucial personal features, like critical thinking, cognitive flexibility, coordinating with others etc.

Key words: ICT in education; Flipped Classroom model; personalized learning; interactivity; video lecture; integration; practice oriented learning.

Мы живем в мире, меняющемся каждую минуту, и изменения затрагивают абсолютно все сферы человеческой деятельности, будь то бизнес, политика, развлечения и проч. В равной мере значительные изменения претерпевает сфера образования: образ выпускника школы меняется, повышаются требования и стандарты, появляется необходимость применения разнообразных технологий и методик, соответствующих течению времени, уровню образования и жизни в целом. Однако на пути к совершенствованию образовательного процесса появляются сложные вопросы, правильный подход к решению которых может повысить результативность обучения и выпустить из школы людей мотивированных, амбициозных, практико-ориентированных, мобильных, людей, знающих детали общественной жизни и способы воздействия на окружающую среду. Оказывается, существует технология, которая настолько универсальна, что, например, в некоторых школах США, таких как Клинтондейл, в частности, обучение полностью проводится в рамках этой технологии.

Технология «перевернутого класса» восходит к исследованиям профессора Гарварда Эрика Мазура, создавшего технологию Peer Instruction, которая стала точкой отправления для дальнейшего развития Flipped Classroom. В 1993 г. была опубликована статья преподавателя Элисон Кинг, где она рассуждает о том, что время в классе нужно посвящать построению смысла, углубления до сути предмета, а не привычному доставлению информации, при этом она описывает учебный процесс в рамках схемы «перевернутого класса», однако самого термина тогда не существовало [5]. Тема исследовалась также Салмоном Ханом, который создал интернет-ресурс «Академия Хана», в свою очередь ставший прямой ассоциацией с технологией. С тех пор интерес к ней возрос, и преподаватели Джон Бергман и Аарон Самс стали одними из

самых преданных ее популяризаторов [2]. Многие другие ученые и преподаватели повлияли на развитие подхода, добавляя или уточняя различные его аспекты. Ими являются Вирджиния Андерсон и Барбара Валворд, написавшие книгу о технологии [4], Лейдж, Платт и Трежилье [9], Майкл Фицпатрик [4], Роберт Талберт [7], Беррет [3] и множество учителей по всему свету, включая и российских работников образования.

Суть технологии состоит в том, что урок-лекция и домашняя работа «перевернуты», то есть ученик просматривает лекцию на определенную тему дома до занятия, а классное время отводится на практическую работу, проекты и обсуждение. Чаще всего онлайн-лекция становится центром данного подхода к обучению. Она может быть записана как самим преподавателем и затем опубликована в сети, так и выбрана из готовой базы лекций. Так как лекция легко доступна для просмотра и скачивания независимо от ее формата и носит повсеместный характер, методика «the flipped classroom» часто подвергается стереотипированию и отождествлению только с онлайн-лекцией непосредственно [9]. Центральными положениями данной методики являются: активное изучение материала, сильная мотивационная база, преобразованный процесс обучения и цифровая запись материала. Ценность технологии «Flipped Classroom» состоит в изменении формата урока, на котором класс становится мастерской, где учащиеся, ознакомившись с материалом лекции заранее, могут выяснить аспекты, оставшиеся неясными, применить полученные знания на практике, а также поделиться практическим опытом друг с другом. Интенсивный характер изменений образовательного пространства Интернета, с одной стороны, облегчает задачу применения технологии, с другой – ставит проблему критериев отбора ресурсов для ее реализации. На наш взгляд, двумя наиболее важными критериями отбора онлайн-ресурсов для применения технологии «перевернутого класса» на уроках английского языка являются комплексный характер их потенциала и их адаптивность, что обусловлено спецификой учебного предмета.

В процессе интеграции технологии «перевернутого класса» в учебный процесс был организован опрос учащихся, в результате которого ими были отмечены такие ее преимущества, как:

- удобство (теоретический материал осваивается дома в удобной обстановке, или удобство с точки зрения доступа к видео, то есть существует возможность посмотреть лекцию и выполнить задания к ней, например, на телефоне, планшете по дороге домой),
- легкая усвояемость материала (закрывающаяся в визуальном восприятии материала, а также выполнение заданий по ходу видео),
- индивидуальный подход (состоящий в том, что видеолекцию можно посмотреть неоднократно, в своем темпе, столько, сколько будет нужно).

Также необходимо отметить, что при внедрении технологии в учебный процесс был проведен эксперимент на двух группах учеников, заключающийся в том, чтобы сравнить уровень освоения материала учащимися, которые проходили обучение в рамках технологии «flipped classroom», и теми, чьи уроки были проведены в традиционном режиме. По окончании данного эксперимента были сделаны следующие выводы:

1. Группа, работавшая в традиционном режиме (далее – группа 1), затратила на выполнение теста больше времени, чем та, которая работала в рамках технологии «flipped classroom» (далее – группа 2). Разница во времени составила примерно 3–5 минут. Данный факт указывает на то, что у группы 2 навык доведен до автоматизма благодаря большему количеству времени, потраченного на практику, отработку материала.

2. Качество выполнения тестов у группы 1 чуть ниже, чем у группы 2, но разница небольшая. Данный факт – показатель того, что, несмотря на разницу, оба подхода могут быть эффективны при продуманной структуре урока, однако наша задача заключается не только в повышении продуктивности и качества выполнения задания, но и в приобретении важных личностных качеств и особых умений. Например, в отчете о будущем профессий, сделанном в 2015 году на Всемирном экономическом форуме в Давосе, были упомянуты десять умений, которые будут наиболее важными в 2020 г., а именно: комплексное многоуровневое решение проблем (Complex problem solving), критическое мышление (Critical thinking), креативность в широком смысле (Creativity), умение управлять людьми (People management), взаимодействие с людьми (Coordinating with others), эмоциональный интеллект (Emotional intelligence), формирование собственного мнения и принятие решений (Judgment and decision-making), клиентоориентированность (Service orientation), умение вести переговоры (Negotiation), гибкость ума (Cognitive flexibility) [1]. Для приобретения и развития данных умений у учащегося учителю необходимо прибегнуть к инновационным технологиям для достижения интенсивности и эффективности процесса.

3. Группа 2 была более мотивирована на работу с грамматическим материалом, который чаще всего скучен ученику, но необходим. Она с энтузиазмом принималась за работу в классное время, так как уже была вооружена информацией и первичной отработкой материала дома. Часто из-за недостатка времени на уроке может пострадать его полноценность, например, во многих школах мало внимания уделяется говорению учащихся на иностранном языке, в особенности между собой. Работа в рамках технологии «перевернутого класса» как подразумевает активное взаимодействие учащихся друг с другом и развитие их когнитивных способностей.

Итак, перспективность использования технологии «перевернутого класса» заключается в возможности сделать учебный процесс более

индивидуальным и целенаправленным, не теряя коммуникативной направленности, совместной работы учащихся и интенсивности процесса. Важно отметить, что среди четырех важнейших компонентов, лежащих в основе технологии «flipped classroom» [2], есть принцип постоянного совершенствования и обмена опытом использования технологии среди преподавателей. Данная особенность определяет хорошую перспективу распространения данной технологии, привлечения к ней внимания, а также перспективу непрекращающегося исследования, которое всегда будет выходить за рамки учебного процесса или образовательного учреждения, так как с помощью «перевернутого класса» у педагогов всей планеты появляется возможность воспитывать в учениках качества и умения, необходимые для осознанной и успешной жизни.

Список литературы

1. *Парфентьева Л.* Работа будущего: 10 навыков, которые будут востребованы в 2020 году. – 2016 – Режим доступа: [<http://www.sncmedia.ru/career/rabota-budushchego-10-navykov/>] – Дата обращения: 01.06.2017.
2. *Bergmann J., & Sams A.* *Flip your classroom: reach every student in every class every day.* Eugene, OR.; Alexandria, VA.: ISTE ; ASCD, 2012.
3. *Berrett D.* How ‘ flipping’ the classroom can improve the traditional lecture // *The Chronicle of Higher Education*, Feb. 19, 2012.
4. *Fitzpatrick M.* Classroom lectures go digital. *The New York Times*, June 24, 2012. 9.
5. *King, A.* From Sage on the Stage to Guide on the Side. // *College Teaching*, 1993 – Vol. 41, No. 1 (Winter), pp. 30–35.
6. *Lage M.J., Platt G.J., and Treglia M.* Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. // *The Journal of Economic Education* – 2000. – № 31, pp. 30–43.
7. *Talbert R.* Four Things I Wish I Had Known About the Flipped Classroom. // *The Chronicles*, June 5, 2014.
8. *Tucker B.* The Flipped Classroom. // *Education Next*, Winter, vol. 12, No. 1, 2012.
9. *Walvoord B., Anderson V.* *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment.* – San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Зиновьева Ирина Юрьевна

*канд. филол. наук, декан переводческого факультета
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: zinovieva@lunn.ru*

Шестопал Анастасия Юрьевна

*магистрант гр. 101 НПМ переводческого факультета
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: stacy.shestopal@yandex.ru*

INTEGRATING DEVELOPMENT OF BASIC PROFESSIONAL COMPETENCE IN PRACTICAL LANGUAGE COURSES IN INTERPRETER TRAINING

Irina Zinovieva, Ph.D.

*Associate Professor, Dean of the Translation and Interpretation Faculty
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: zinovieva@lunn.ru*

Anastasia Shestopal

*Master's Degree student of the Translation and Interpretation Faculty, group 101 NPM,
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-Mail: stacy.shestopal@yandex.ru*

Аннотация: на основе опроса, проведенного среди студентов-переводчиков разных этапов профессиональной подготовки, были выявлены и проанализированы основные сложности, с которыми учащиеся сталкиваются в ходе обучения устному переводу. Представлено обоснование методической концепции, согласно которой необходимо интегрировать элементы базовой профессиональной подготовки в занятия по практике иностранного языка на 1 и 2-м курсе.

Ключевые слова: обучение устному переводу; предпереводческий этап профессиональной подготовки; базовые переводческие компетенции.

Abstract: based on the survey conducted among students of different years of education at the Translation and Interpretation Faculty of Nizhny Novgorod State Linguistics University, the paper determines and evaluates main problems in mastering interpreting. The paper introduces a new didactic concept according to which some elements of basic translation competence are to be integrated in language courses for the first- and second-year students.

Key words: interpreter training; propedeutics to interpreting; basic translation competence.

Отправной точкой для выполнения настоящей работы послужили результаты, полученные австрийскими исследователями из Института теоретического и прикладного переводоведения (нем. *Institut für theoretische und angewandte Translationswissenschaft, ITAT*) Университета им. Карла и Франца города Грац (нем. *Karl-Franzens-Universität Graz*) Барбары Андрэ и Сильвии Грюнбихлер (нем. *Barbara Andree und Sylvia Grünbichler*) [3].

Работа «От изучения иностранных языков к обучению устному переводу. Мнение студентов и преподавателей» (нем. *Der Übergang vom Spracherwerb zum Dolmetschen aus Sicht von Studierenden und Lehrenden*) была проведена в 2007 г., до вхождения Австрии в Болонский процесс, когда ITAT осуществлял профессиональную подготовку будущих устных переводчиков на уровне специалитета. У этой образовательной программы много общего с программой, реализуемой переводческим факультетом НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, из-за ее ярко выраженного последовательного, ступенчатого характера. Так, обучение условно подразделялось на три этапа:

1. Изучение иностранных языков на 1–2-м курсе, при этом студенты могли выбирать языки рабочей комбинации, как располагая предварительными знаниями, так и начиная осваивать их «с нуля» (нем. *Nullsprache*).

2. Формирование базовых переводческих компетенций (нем. *Translatorische Basiskompetenz*) на 3-м курсе (под базовыми переводческими компетенциями понимаются: отработанные речевые навыки; умение создавать на рабочих языках тексты различных стилей и жанров с учетом поставленного коммуникативного задания и предполагаемой целевой аудитории; умение проводить функционально-стилистический анализ на различном языковом материале; навык работы с параллельными текстами; знание основных моделей переводческой деятельности; готовность привлекать переводоведческие знания к решению практических задач, способность к критической оценке возможных переводческих решений [3, с.7–8]).

3. Обучение устному переводу на 4–5 курсе.

Полагая, что именно от переходного этапа на 3 курсе во многом зависит успех профессиональной подготовки в целом, Андрэ и Грюнбихлер организовали интервьюирование студентов-третьекурсников ITAT и их преподавателей. Восемью респондентам из числа учащихся предложили описать структуру их занятий на третьем курсе, прокомментировать их содержание, вспомнить результаты первых упражнений на устный перевод, проанализировать причины их удачного или неудачного выполнения, подумать о компетенциях, необходимых на старшем этапе обучения, а также назвать качества, отличающие профессионального устного переводчика [3, с. 6].

Для нашего исследования, чтобы подкрепить качественные результаты количественными, мы включили в анкету те же вопросы, а в качестве вариантов ответа представили ответы, полученные австрийскими исследователями в 2007 г. В анкетировании на основе *GoogleForms* приняли участие 50 студентов переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова разных этапов обучения. Активнее всего своим опытом делились студенты 4-го курса, составившие 41 % респондентов.

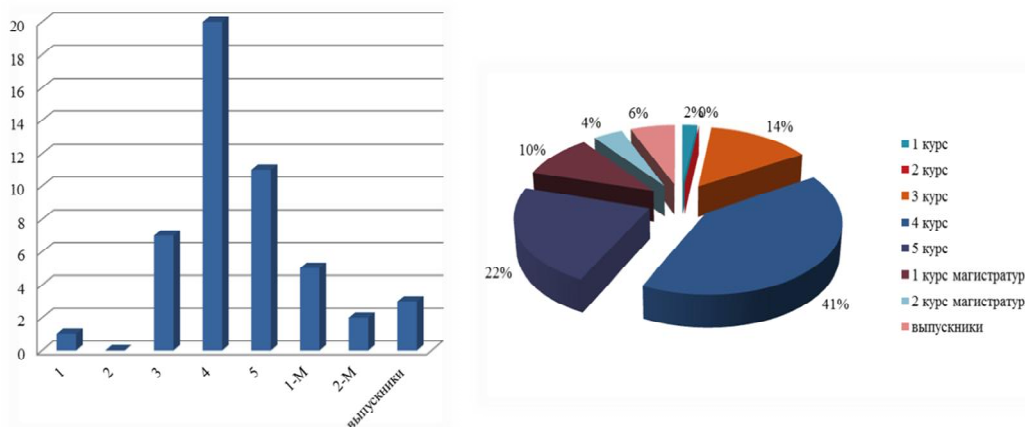


Рис. 1. Участники анкетирования

Следующий график иллюстрирует то, как студенты обозначили момент, когда началась их практика как устных переводчиков. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство учащихся столкнулось с устным переводом в рамках профильных занятий на 3-м курсе. Вторая по численности группа учащихся попробовала себя в качестве устного переводчика ранее в жизненной ситуации. И только восемь респондентов из 50 выполняли первые упражнения на устный перевод на занятиях по практике первого или второго иностранного языка.

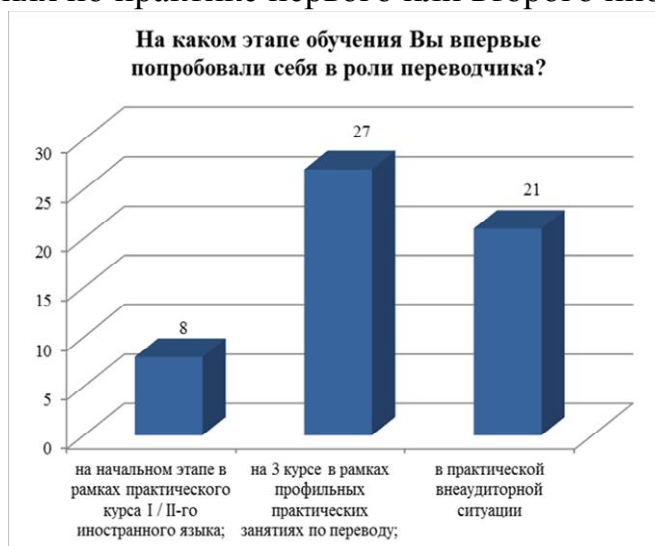


Рис. 2. Ответы на вопрос «На каком этапе Вы впервые попробовали себя в качестве устного переводчика?»

Описывая подобную ситуацию, австрийские исследователи свидетельствуют о том, что на 3-м курсе будущие переводчики ИТАТ с

трудом справляются с поставленными перед ними задачами и зачастую повторно посещают тот или иной курс по собственной инициативе или из-за неудовлетворительной оценки [3, с. 3]. Нижегородские переводчики-третьекурсники сталкиваются, может быть, даже с более серьезными затруднениями, так как в их распоряжении нет переходного, предпереводческого, этапа, в рамках которого проходило бы формирование базовых переводческих компетенций. На наш взгляд, ситуация может измениться в лучшую сторону, если удастся отойти от традиционного поэтапного формирования сначала иноязычной коммуникативной, а затем собственно переводческой компетенции и интегрировать элементы базовой профессиональной подготовки в занятия по практике иностранного языка на 1 и 2-м курсе. 64 % респондентов, как правило, студенты старшего этапа обучения, уверены, что для лучших результатов важно увеличить количество практических занятий по устному переводу. Мы полагаем, что недостаток часов станет менее острой проблемой, если студенты будут лучше подготовлены к обучению устному переводу благодаря профессионально ориентированным подходам к организации младшего этапа обучения. Опираясь на этот исходный тезис, проанализируем ответы на следующие вопросы анкеты.

Участники анкетирования должны были ответить на вопрос о трудностях, с которыми они сталкивались в ходе первых упражнений на устный перевод, и ключевых предпосылках их преодоления.



Рис. 3. Ответы на вопрос «С какими трудностями Вы столкнулись в ходе первых упражнений на устный перевод?»

Самой большой трудностью, которую отметили 74 % наших респондентов, стал недостаточный объем словарного запаса на рабочих языках. О том, что именно лексика является камнем преткновения для постигающих азы профессионального мастерства, свидетельствует и то, что 84 % опрошенных полагают: они могут улучшить свои результаты на занятиях по устному переводу, если будут больше работать над расширением и закреплением активного, в том числе тематического, словарного запаса.

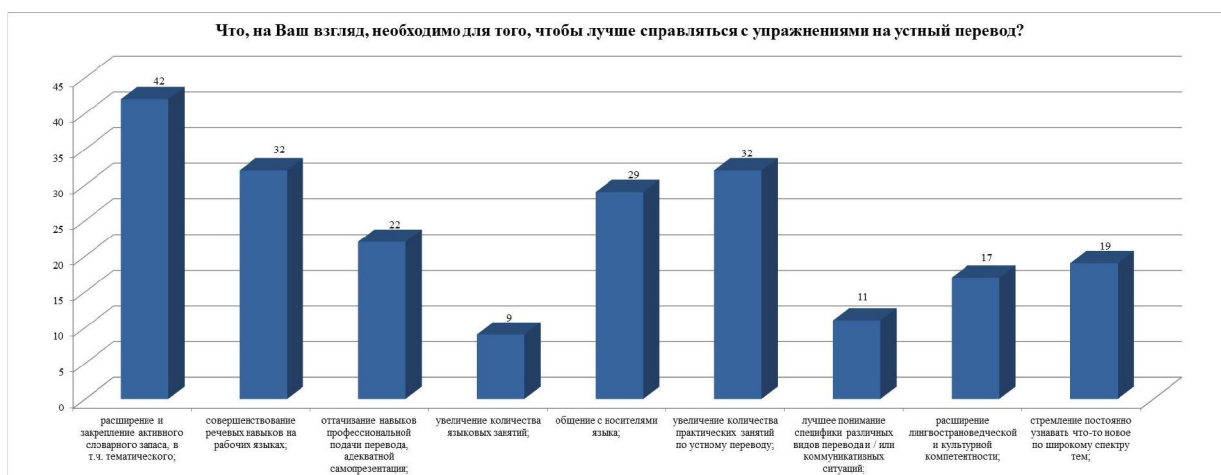


Рис. 4. Ответы на вопрос «Что, на Ваш взгляд, необходимо для того, чтобы лучше справиться с упражнениями на устный перевод?»

На наш взгляд, большой интерес представляет структурированный подход к работе с лексикой (нем. *Wortschatzlernen mit Struktur*) немецкого педагога, многолетнего лектора DAAD Вибке Штранк, на котором строится ее учебник «Мне не хватает слов» (нем. *Da fehlen mir die Wörter*). Структурированность проявляется в том, что в ходе лексических упражнений студенты не работают с отдельными словами, а привлекают гипонимы и гиперонимы, слова тематической группы, синонимы и антонимы, производные и сложные слова, коллокации и идиомы [8, с. 4–5]. Таким образом, в процессе отбора языкового материала студенты осваивают алгоритм работы со значительным количеством разноплановых справочных ресурсов и вспомогательных инструментов, что закладывает основы информационно-организационной компетенции, необходимой как устному, так и письменному переводчику [2, с. 8]. При этом для структурирования и запоминания найденной таким образом лексики мы рекомендуем использовать различные методы когнитивной визуализации (например, интеллект-карты, метод KAWA, «рыбий скелет», глоссарии, алфавитные списки), что не только повысит эффективность работы с новыми лексемами, но и обогатит арсенал учащихся стратегиями и инструментами наглядного представления информации. Основание для уверенности в том, что учащиеся с интересом отнесутся к подобным подходам к работе, дает факт, что 38 % респондентов считают: стремление узнавать что-то новое по широкому спектру тем позволит им лучше справиться с устным переводом, а 42 % опрошенных называют эрудированность и любознательность ключевыми качествами профессионального переводчика.

Вторую позицию в списке сложностей начинающих переводчиков занимает отсутствие навыка спонтанно находить переводческие решения. Обсуждая со студентами эту трудность, Андрэ и Грюнбихлер пришли к выводу, что третьекурсников в тупик ставит, прежде всего, необходимость в непривычной для них ситуации реагировать без всякой подготовки, не

имея возможности взять паузу и что-либо обдумать [3, с. 11]. Это подтверждает и наше анкетирование: 36 % учащихся хорошо выполнить первые упражнения на устный перевод помешала неспособность справиться со стрессом.

Можно предположить, что ситуация, в которой студенту необходимо реагировать на какую-то задачу спонтанно, перестанет восприниматься как психологически некомфортная, если в учебном процессе акцент будет сделан на взаимодействии преподавателя и студента, если предпочтение будет отдаваться активным и интерактивным методам и формам обучения, если темп занятия будет высоким [1, с. 31], а различные виды деятельности будут сменять друг друга. Так, спонтанной реакции потребуют разнообразные упражнения на внимание, реакцию, темп, мнемотехнику, межязыковое переключение, компенсаторную компетенцию в формате парной и групповой работы, когда дополнительно задействовались бы механизмы конкуренции и групповой ответственности [1, с. 66]. Мы полагаем, что такой предпереводческий тренинг можно без труда интегрировать в языковые занятия, отработывая пройденный лингвистический и экстралингвистический материал.

Третьей самой серьезной трудностью, с которой сталкивались 42 % респондентов, стало непонимание общего смысла текста и/или его отдельных частей. Это слабое место многих студентов-переводчиков австрийские исследователи склонны объяснять стрессом: из-за страха упустить что-то важное или боязни отключиться, встретив незнакомое слово или слово, для которого сразу не получается найти перевод, от студентов ускользает смысл целого высказывания. Дополнительно в качестве причин Андрэ и Грюнбихлер называют замедленную реакцию и недостаточно развитую языковую компетенцию обучаемых [3, с. 11].

По нашему мнению, для устранения этой проблемы на занятиях по практике иностранного языка большее внимание следует уделять логико-смысловому, структурному и прагматическому анализу текстов. Наряду с коллективным обсуждением на основе вопросов-стимулов полезным типом упражнений может стать визуализация структуры текста, когда студенты находят ключевую информацию и представляют ее в виде схемы, графика или таблицы. Задание может варьироваться с текстами разного типа, составляться как под письменный, так и под звучащий текст в естественном или в учебных целях замедленном темпе. Немецкий педагог Йозеф Ляйзен предлагает такие интересные упражнения для работы в группах, как «Киноплёнка» и «Сеть понятий». Выполняя первое упражнение, студенты получают киноплёнку с несколькими засвеченными кадрами и должны восстановить её, вписывая в пустые кадры с опорой на текст ключевые слова или ограничиваясь рисунками и условными обозначениями. Что касается «Сети понятий», то преподаватель выдает учащимся карточки с встретившимися в тексте ключевыми понятиями,

которые нужно связать между собой, сгруппировав на листе бумаги большого формата, соединив стрелками и кратко указав основание для связи [7].

Кроме того, поскольку вторая по численности группа студентов, 64 % респондентов, полагает, что для успеха в устном переводе, необходимо работать над речевыми навыками, анализ текстов и визуализация их структуры может становиться отправной точкой для создания студентами собственных текстов. Для графически представленной структуры текстов следующий этап с вербализацией полученной структуры представляется логичным. Имея перед глазами схему, график или таблицу, студенты пытаются самостоятельно в устной или письменной форме на исходном или другом рабочем языке восстановить текст, отрываясь от готовых формулировок. Гипноз оригинала не стоит недооценивать, поскольку давление со стороны исходного текста как трудность при осуществлении устного перевода обозначил каждый четвертый респондент. Ориентируясь на устный перевод, можно задействовать и навык межязыкового переключения: опираясь на готовую визуальную структуру, студенты могут работать не только на исходном языке текста, но и на другом рабочем.

Возвращаясь к текстам, стоит сказать, что и они играют немаловажную роль, поскольку на собственно лингвистическом материале позволяют осваивать такие виды работы, как перефразирование, реферирование с разной степенью компрессии, в т. ч. переводческое реферирование, написание текстов различных стилей и жанров с разнообразными коммуникативными заданиями для разной целевой аудитории. На основе одного оригинала группа может создать абсолютно разные тексты: развлекательно-познавательный для младших школьников, научно-популярный для максимально широкого круга читателей, рекламный для преимущественно женской аудитории, аналитический для специалистов и т. д. Затем в рамках группового обсуждения можно установить, выполнено ли коммуникативное задание, в чем слабые и сильные места каждого текста, каким образом результат можно оптимизировать. Возможен и другой способ реализации упражнения: прослушав текст, коллеги должны сами определить предполагаемого получателя и обосновать свой выбор.

В завершение хотелось бы остановиться на рефлексивной деятельности на занятиях по практике иностранного языка, которой у нас уделяется недостаточное внимание. Между тем, рефлексия является важным компонентом на занятиях по формированию базовых профессиональных компетенций бакалавров Центра перевода и переводоведения (нем. *Zentrum für Translationswissenschaft*) Венского университета (нем. *Universität Wien*). На занятиях «Базовые переводческие компетенции» (нем. *Translatorische Basiskompetenz*) и «Введение в устный

и письменный перевод» (нем. *Einführung ins Dolmetschen und Übersetzen*) [4; 5; 6] после каждой подготовленной или спонтанной презентации, которая, как правило, дополнительно фиксируется преподавателем на диктофон, предусмотрен так называемый *peer-to-peer feedback* по следующим аспектам: содержание, языковое оформление и подача. В качестве домашнего задания на платформе *Moodle* студенты комментируют свою презентацию по тем же аспектам, а также оценивают результаты минимум двух коллег. Существует и особая форма самостоятельной работы: протоколирование работы над переводческим заданием, ведение дневника учебных успехов. По окончании семестра студенты заполняют листы самооценки, анализируя, в каких областях удалось достичь прогресса и над развитием каких компетенций еще необходимо работать. На наш взгляд, рефлексивная деятельность позволит студентам постоянно развивать свои презентационные навыки, что считают важным для успеха в устном переводе 44 % участников анкетирования.

Список литературы

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб: СОЮЗ, 2001. – 290 с.
2. Леонова А.С. Развитие информационно-организационной компетенции будущего переводчика: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2016. – 24 с.
3. Andree B., Grünbichler S. Begleitstudie zum Studium Gebärdensprachdolmetschen: Der Übergang vom Spracherwerb zum Dolmetschen aus Sicht von Studierenden und Lehrenden. – Graz, 2007. – 31 S.
4. Lehrveranstaltung Basic Translation Competence: English (2017S) in u:find. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://ufind.at/en/course.html?lv=340055&semester=2017S> (дата обращения 30.03.2017)
5. Lehrveranstaltung Einführung ins Übersetzen und Dolmetschen (2016S) in u:find. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=340431&semester=2016S> (дата обращения 30.03.2017)
6. Lehrveranstaltung Translatorische Basiskompetenz: Russisch (2016W) in u:find. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=340185&semester=2016W> (дата обращения 30.03.2017)
7. Leisen J. Methoden-Werkzeuge: Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien Koblenz [Электронный ресурс]. – URL:

<http://www.studienseminar-koblenz.de/bildungswissenschaften/methodenwerkzeuge.htm> (дата обращения: 07.02.2017)

8. *Strank W.* Da fehlen mir die Worte: Systematischer Wortschatzerwerb für fortgeschrittene Lerner in Deutsch als Fremdsprache. – 1.Auflage. – SCHUBERT-Verlag, Leipzig, 2010. – 166 S.

© Зиновьева И.Ю., Шестопап А.Ю., 2017

СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕДИАРЕСУРСА ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОМОЩЬЮ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Каницур Анна Германовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: ankantsur@mail.ru*

Котяшева Анна Алексеевна

*студентка гр. 741 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: anna.vasilkovskaia@mail.ru*

THE CREATION OF EDUCATIONAL MEDIA RESOURCE TO PROVIDE A METHOD OF PROJECT BASED LEARNING WITH MODELING OF INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Anna Kantsur Ph.D.

*Associate Professor, Methods of Teaching Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: ankantsur@mail.ru*

Ann Kotyasheva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: anna.vasikovaskaia@mail.ru*

Аннотация: исследуются возможности информационно-образовательной среды для организации проектной деятельности на уроках английского языка. Рассмотрены понятия, приемы и структура формирования информационно-образовательной среды. Представлен образовательный медиаресурс «Time Capsule».

Ключевые слова: ИОС; моделирование; метод проектной деятельности; образовательный медиаресурс.

Abstract: this article describes the capabilities of information educational environment for the organization of project based learning in the English lessons. The concepts, methods and structure of information educational environment are described. The educational media resource "Time Capsule" is presented.

Key words: information educational environment; modeling; project-based learning; educational media resource.

С введением ФГОС нового поколения изменяются роли и формы взаимодействия ученика и учителя в образовательном процессе. На уроках не просто осуществляется репродуктивная передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику, а идет формирование нового образовательного результата.

Создание информационно-образовательной среды на современном этапе развития образования продиктовано интенсивно развивающейся инфраструктурой информатизации всех сфер жизнедеятельности человеческого общества.

В связи с этим уточним понятие информационно-образовательной среды. Под информационно-образовательной средой (ИОС) понимается системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного процесса [2].

Наличие ИОС в образовательных учреждениях открывает уникальные возможности для инновационных технологий, таких как метод проектной деятельности. Метод проектной деятельности (в переводе с греческого – путь исследования) – это система обучения, модель организации учебного процесса, ориентированная на самореализацию личности обучающегося, развитие его интеллектуальных качеств и творческих способностей [1].

Примером использования потенциала ИОС для обеспечения проектной деятельности может стать образовательный медиаресурс «Time Capsule», созданный в рамках курса «Современные образовательные технологии» в ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет». Предложенный ресурс рассчитан на изучение темы «What does the future hold?» УМК Tim Falla, Paul A Davies «Solutions Intermediate», а также развитие творческого потенциала учащихся 8–9 классов, позволяя работать как под руководством педагога, так и автономно [4].

Использование проекта не только расширяет познавательную активность детей, но и мотивирует их на дальнейшее изучение английского языка и учит работе в команде. Учащиеся приобретают навыки работы в сотрудничестве и устного выступления перед

аудиторией, презентуя собственный проект. Проект соответствует возрастным особенностям обучающихся и способствует овладению учащимися учебной деятельностью. Данный ресурс способствует совершенствованию навыков общения и умению применять свои знания, умения и навыки в проектной деятельности.

Актуальность и значимость медиаресурса состоит в том, что в условиях интенсификации процессов информатизации общества и образования при формировании универсальных учебных действий наряду с традиционными методиками целесообразно широкое использование цифровых инструментов и возможностей современной информационно-образовательной среды.

В последнее время использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на уроках иностранного языка, и английского в том числе, становится все более распространенным [3].

Медиаресурс отвечает всем требованиям стандарта и является:

- личностно-ориентированным за счет создания индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального темпа обучения;

- интерактивным: у учащихся появляется возможность получать моментальный ответ/реакцию на каждое свое учебное действие;

- коммуникативным за счет разнообразных заданий, созданных с помощью современных Интернет-ресурсов, которые способствуют обучению всем видам иноязычной речевой деятельности;

- основанным на использовании аутентичных материалов: учащиеся приобретают неограниченный доступ к аутентичным иноязычным ресурсам, в том числе аудио- и видео- размещенным в Интернете. Они могут использовать эти материалы при самостоятельной работе, дистанционном обучении, подготовке проектов и т. д.;

- менее ориентированным на учителя и более автономным с точки зрения учащегося: учащиеся выполняют задания в группах и парах, что способствует развитию у них не только речевых навыков, но и навыков учебного сотрудничества и общеучебных умений. Разработка структуры медиаресурса с использованием ИОС позволила создать образовательный медиапродукт, состоящий из 11 учебных страниц (шагов):

1-я страница: Introduction – предлагает обучающимся заглянуть в мир будущего.

2-я страница: Reading – включает в себя текст для чтения (с полным и специфическим извлечением информации).

3-я страница: Writing – предполагает упражнения на формирование навыков письма (с оцениванием).

4-я страница: Listening – задания на аудирование (с пониманием основной информации), включает оценивание.

5-я страница Speaking – упражнение на говорение (монологическая речь) с использованием ресурса Voki.

6-я страница: Grammar – задания на закрепление грамматического материала (Future Tenses, 1st Conditional).

7-я страница: Lexis – упражнения на развитие лексических навыков и закрепление лексических единиц.

8-я страница: Let's have fun – выполнение веб-квеста, задания с использованием Smart Notebook, интерактивных упражнений LearningApps.

9-я страница: Project – включает в себя методический паспорт проекта, задания на подготовку к проекту с использованием интерактивной доски Padlet, описание проекта и этапы его выполнения, а также критерии его оценивания.

10-я страница: Teacher's Page – страница для учителя с пояснительной запиской.

11-я страница: Evaluation – страница с системой оценивания всех заданий данного проекта.

В данном ресурсе используются Интернет-ресурсы, такие как онлайн-ресурсы: Breaking News English, Elllo, English Exercises, Language Guide, а также онлайн-сервисы: Voki, LearningApps.org, Survey Monkey, Prezi. Информационно-образовательную среду ресурса также составляют универсальная программа-оболочка Hot Potatoes, веб-сайт Padlet, презентация, созданная при помощи программного обеспечения Smart Notebook, и Web Quest. Использование онлайн-ресурсов и онлайн-сервисов может положительно сказаться на образовательных результатах, которые проявляются как возрастание мотивационных, операционных и когнитивных ресурсов личности, которые в совокупности и составляют готовность обучающихся к решению значимых для него проблем.

В итоге достигаются следующие результаты.

Реализация **целей** ресурса:

– ознакомление учащихся 8–9-го класса с темой «What does the future hold?», формирование устойчивого интереса к предмету;

– формирование познавательного интереса и навыков использования полученной в ходе урока информации при создании своей капсулы времени и принятии участия в презентации проектов;

– развитие творческих способностей, критического и креативного мышления в ходе реализации проекта и веб-квеста.

В области **личностных результатов** обучающихся:

– использование информационного пространства Интернета и информационных коммуникативных технологий для повышения интереса к предмету;

– расширение кругозора в области творческих возможностей человека, теорий работы человеческого мозга, самого процесса появления изобретений.

Метапредметные результаты обучающихся:

- обучению работе с дополнительными ресурсами и источниками, учить применять информационные технологии при обучении;
- активное использование речевые средства и средства информационных и коммуникационных технологий.

Предметные результаты обучающихся:

- умение воспринимать на слух и понимать основное, специфическое и полное содержание аутентичных аудио- и видеотекстов;
- умение читать аутентичные тексты с извлечением основной, специфической и полной информации;
- использование лексических единиц по теме «What does the future hold?»;
- использование грамматических конструкций to be going to, Present Progressive, Future Perfect, Future Progressive, First and zero conditional sentences в диалогической речи.

Подводя итог, нужно отметить, что ИОС обладает значительным информационным потенциалом, моделирует не только методы обучения, такие как проект, но и в конечном результате обеспечивает достижение главных целей современного образования: обновления содержания образования; интеграции информационно-коммуникативных технологий в образовательный процесс; активных форм учебной деятельности (метод проектной деятельности); новой роли педагога в школе.

Список литературы

1. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка. – Иностранные языки в школе. – 2003
2. Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2002.
3. Смирнова В.А. Особенности формирования современных информационно-образовательных сред. Ярославский педагогический вестник. 2015 – № 6.
4. Tim Falla, Paul A Davies. Solutions Intermediate Workbook. – Oxford University Press, 2012.

© Канцур А.Г., Котяшева А.А., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ С ПОМОЩЬЮ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ

Канцур Анна Германовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: ankantsur@mail.ru*

Мелентьева Жанна Владимировна

*студентка гр. 742 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: melentieva.zhanna@bk.ru*

COMMUNICATIVE UNIVERSAL STUDY SKILLS SHAPING AND DEVELOPING WITH THE HELP OF TASKS FOR THE INTERACTIVE WHITEBOARD

Anna Kantsur, Ph.D.

*Associate Professor, Foreign Languages Teaching Methods Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: melentieva.zhanna@bk.ru*

Zhanna Melentieva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 742
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: melentieva.zhanna@bk.ru*

Аннотация: рассматриваются упражнения, созданные для интерактивной доски и направленные на формирование и развитие коммуникативных универсальных учебных действий школьников. Школьное образование направлено на информатизацию и овладение обучающимися универсальных учебных действий, а интерактивная доска объединяет в себе эти две составляющие. Приведен ряд упражнений, доказывающий, что с помощью интерактивной доски можно и нужно формировать и развивать универсальные учебные действия.

Ключевые слова: универсальные учебные действия; коммуникативные универсальные учебные действия; информационно-образовательная среда; информационно-коммуникационные технологии; интерактивная доска.

Abstract: the article presents research the exercises for the interactive whiteboard aimed at shaping and developing communicative universal study skills. Nowadays school education has informatization and acquiring universal study skills by pupils as its target and the interactive whiteboard combines these two qualities. The article focuses on exercises which prove that teachers can and

should shape and develop universal study skills of their students with the help of the interactive whiteboard.

Key words: universal study skills; communicative universal study skills; information and educational environment; information and communication technologies; interactive whiteboard.

Основная задача, стоящая перед образовательной школой на современном этапе развития, – формирование целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, а также накопление опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающегося, которые определяют современное качество содержания образования.

Вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику приоритетной целью школьного образования становится развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Достижение этой цели становится возможным благодаря овладению учащимися универсальными учебными действиями, создающими возможность самостоятельного успешного освоения новых знаний и умений.

Приоритетным направлением, обозначенным в новом образовательном стандарте, является целостное развитие личности в системе образования. Оно обеспечивается, прежде всего, через формирование **универсальных учебных действий** (УУД), которые создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний и умений, включая организацию усвоения, то есть умения учиться. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся [1].

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования в состав основных видов УУД входят четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный [3].

Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и ориентацию на других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное сотрудничество со взрослыми и сверстниками [2].

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту к коммуникативным учебным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками
- определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- владение монологической и диалогической формами речи.

Несомненно, для развития коммуникативных универсальных учебных действий огромное значение имеют не только действия учителя во время урока, но и учебно-методический комплект (УМК). Однако современные школьники не всегда с интересом выполняют задания из учебника. Большинство из них выполняет такие упражнения неохотно, а некоторые и вовсе предпочитают заняться чем-нибудь другим вместо активной работы с упражнением. Так называемые цифровые аборигены сегодня активно используют новые технологии на каждом шагу, поэтому привычные нам упражнения из учебника уже не способны полноценно выполнять свою функцию формирования универсальных учебных действий. Именно отсюда возникает вопрос об использовании современных технологий в обучении иностранному языку.

В условиях создания искусственной языковой среды на уроках иностранного языка использование информационно-коммуникационных технологий занимает одно из самых значимых мест, так как в наше время невозможно обойтись без информационно-образовательного пространства, которое открывает большие возможности для изучения различных аспектов языка и многообразия видов деятельности.

Таковыми универсальными технологиями, позволяющими работать над коммуникативными действиями учащихся на уроке иностранного языка, могут стать компоненты *информационно-образовательной среды*: средства информационно-коммуникационных технологий, информационные системы, ресурсное и методическое обеспечение и инновационные педагогические технологии. Функционирование информационной образовательной среды обеспечивается средствами информационно-коммуникационных технологий и квалификацией работников, ее использующих и поддерживающих [4].

Использование современных образовательных технологий может стать одним из средств формирования и развития коммуникативных универсальных учебных действий в процессе обучения.

Среди всех известных средств информационно-коммуникационных технологий, используемых на уроках иностранного языка (компьютер, принтер, мультимедийный проектор, аудио-, видеосредства, Интернет,

интернет-телефония, поисковые системы и т. д.), одним из самых неизведанных до сих пор остается мультимедийная доска.

Интерактивная доска (ИД), или мультимедийная доска, – это сенсорный экран, подсоединенный к компьютеру, изображение с которого передается на доску с помощью мультимедийного проектора. Вместе они являются интерактивным комплексом.

Для того чтобы продемонстрировать способность мультимедийной доски формировать и развивать коммуникативные универсальные учебные действия обучающихся, в качестве примера приведен ряд упражнений для интерактивной доски Smartboard, так как одним из широко используемых программных обеспечений для интерактивных досок является программа Smart Notebook. Данный ряд упражнений направлен на планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, развитие умений учащихся: задавать вопросы, не просто высказывать, но и аргументировать свое предложение, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме и определять цели, функции участников и способы взаимодействия.

Созданные уроки содержат задания для интерактивной доски, формирующие и развивающие коммуникативные УУД:

1. Коммуникативное УУД: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками.

Деятельность учителя: Учитель дает учащимся домашнее задание подготовить доклад о спортсмене, которым они восхищаются, обращая внимание обучающихся на план доклада. Потом учитель «вытягивает» на экран фотографии известных спортсменов, чтобы помочь ученикам в выборе (рис. 1).

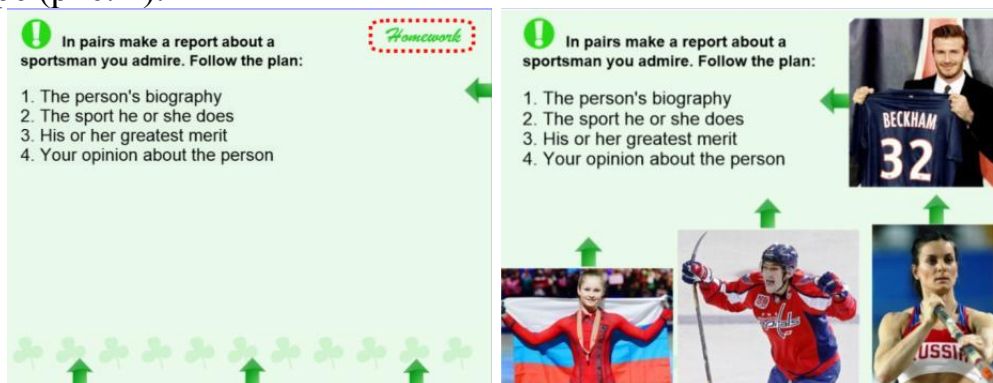


Рис. 1. Доклад о спортсмене

2. Коммуникативное универсальное учебное действие: умение не просто высказывать, но и аргументировать свое предложение.

Деятельность учителя: Учитель просит учащихся, глядя на картинку-подсказки, определить тему урока, дети называют тему урока, и учитель открывает название темы на слайде. После этого учитель переключает слайд, и, внимательно посмотрев на картинки еще раз, учащиеся отвечают

на вопрос: «Какая профессия является самой важной?», высказывая собственное мнение (рис. 2).



Рис. 2. Какая профессия является самой важной?

3. Коммуникативное универсальное учебное действие: умение задавать вопросы.

Деятельность учителя: Учитель дает учащимся задание в парах задать вопросы о профессиях и ответить на них. Учитель включает таймер на экране, чтобы учащиеся следили за временем, отведенным на данное задание (рис. 3).



Рис. 3. Вопросы о профессиях

4. Коммуникативное универсальное учебное действие: умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме.

Деятельность учителя: Учитель дает обучающимся задание придумать рассказ о распорядке дня одного из своих одноклассников, не называя его имени, и включает таймер на экране, чтобы учащиеся придумали свои короткие истории. Учащиеся образуют группы, учитель включает еще один таймер для озвучивания историй в группах, чтобы обучающиеся следили за временем, отведенным на данное задание (рис. 4).

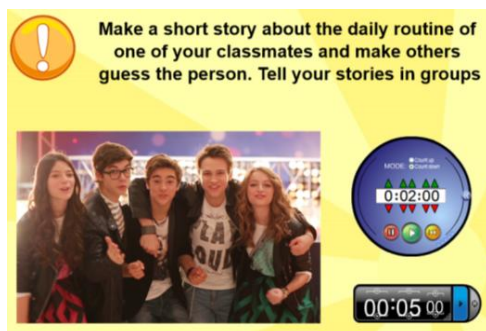


Рис. 4. Распорядок дня

5. Коммуникативное универсальное учебное действие: умение определять цели, функции участников и способы взаимодействия.

Деятельность учителя: Учитель дает учащимся задание создать диалог в парах. Учащимся необходимо обсудить любимый вид спорта, регулярность тренировок и спортсменов, известных в этом виде спорта. После этого учитель включает таймер на экране, чтобы все обучающиеся могли следить за длительностью своих диалогов (рис. 5).



Рис. 5. Подготовка диалога

Важно отметить, что большинство созданных упражнений одновременно развивает и формирует несколько коммуникативных универсальных учебных действий. Благодаря таким упражнениям учителю не составит труда провести качественный урок, который будет формировать коммуникативные УУД обучающихся, их развивать и представлять собой информационно-образовательную среду.

Как показывает практика, использование и внедрение современных технологий, в частности мультимедийной доски, обогащает содержание образовательного процесса и повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Упражнения для интерактивной доски способствуют сотрудничеству между учителем и учащимися, высказыванию и аргументированию обучающимися собственного мнения, построению учащимися речевых высказываний, работе в парах или группах, то есть формированию и развитию коммуникативных УУД.

Список литературы

1. Закон об образовании РФ в редакции от 29.12.2012 Серая Т.Н. Универсальные учебные действия. От теории к практике. [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/640798/> (дата обращения 12.04.2017).
2. *Серая Т.Н.* Универсальные учебные действия. От теории к практике. [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/640798/> (дата обращения 12.04.2017).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
4. Формирование универсальных учебных действий и компетенций как условие достижения стандартов в образовательном процессе // Р.А. Гайнуллина, Г.Б. Ишпаева, Е.В. Савинова, Т.Т. Ситдикова. [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/599535/> (дата обращения 23.01.2017).

© Канцур А.Г., Мелентьева Ж.В., 2017

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ЧЕРЕЗ SKYPE

Крузе Борис Александрович

д-р. пед. наук, профессор кафедры методики

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: bkruze@gmail.com

Дульцева Елизавета Сергеевна

студентка гр. 741 факультета иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: dulcevadulceva@mail.ru

TEACHING FOREIGN ORAL SPEECH VIA SKYPE

Boris Kruze, Doctor of Pedagogy

Professor, Methods of Teaching Department,

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: bkruze@gmail.com

Elizaveta Dulceva

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: dulcevadulceva@mail.ru

Аннотация: рассматривается использование программы Skype с целью обучения иноязычной устной речи. В обучении иностранным языкам информационные технологии играют важную роль и значительно помогают в освоении иноязычной речи. Описан процесс использования программы Skype в образовательных целях.

Ключевые слова: обучение иноязычной устной речи; программа Skype; информационные технологии.

Abstract: the article presents research on the use of Skype to teach foreign oral speech. In the sphere of the foreign languages, information technology plays one of the most important roles. The article focuses on the process of applying Skype for educational purposes.

Key words: teaching foreign oral speech; Skype; information technology.

Одним из важных направлений в системе школьного образования становится разработка и внедрение педагогических технологий, соответствующих требованиям времени. В соответствии с новыми стандартами ученик получает знания не в готовом виде, а добывая информацию самостоятельно. Другими словами, ученик запомнит только то, что сам сделал, нашёл, узнал. Именно на этом основывается теперь образование в логике требований федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Деятельностный характер нового стандарта полагает главной целью развитие личности учащегося. Существует немало технологий, направленных на развитие личности, которые можно с успехом применить для решения задач ФГОС. Именно информационно-коммуникационные технологии, как одно из приоритетных направлений инновационной деятельности, дают нам большие возможности в решении этой задачи. Одним из современных подходов к обучению иностранным языкам в школе является коммуникативно-ориентированный подход с междисциплинарной интеграцией, который дает учащимся возможность получить навыки общения в ситуациях, приближенных к реальным [3].

В изучение иностранных языков информационные технологии играют одну из важнейших ролей и значительно помогают в освоении иноязычной речи. Под информационными технологиями понимаются в первую очередь компьютерные технологии. Специфика предмета иностранного языка обуславливает активное и уместное применение компьютера на уроках. Использование информационных технологий позволяет осуществлять обучение всем видам речевой деятельности различными способами, в разных формах. Есть возможность услышать аутентичную речь, увидеть жителей стран изучаемого языка, посмотреть видеофильмы и обучающие видеоролики.

Использование программы Skype с целью обучения также широко распространено. В настоящее время существует немало компаний,

использующих Skype в образовательных целях. Однако эффективность данной программы в обучении иноязычной устной речи требует дальнейшего изучения.

В обучении иностранному языку информационные технологии обладают неограниченным потенциалом, позволяют формировать иноязычную коммуникативную компетенцию в активной позиции субъекта учебной деятельности. Как убедительно доказывают исследователи проблем использования информационных технологий в обучении иностранному языку, данные технологии являются средством обучения и позволяют решать ряд определенных дидактических задач.

Нами было проведено исследование, которое позволяет сделать следующие выводы:

1. Иноязычная коммуникативная компетенция – это определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, умениями и навыками, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов одноязычного или двуязычного общения.

2. Для учащихся средней школы характерна потребность в общении с товарищами как в живую, так и посредством Интернет сетей. Поэтому использование информационных технологий на уроках иностранного языка всегда широко приветствуется учащимися.

3. Программа Skype и видеоконференцсвязь, так как они наиболее полно соответствуют требованиям, необходимым для интеграции в образовательный процесс в условиях школы.

Применение информационных технологий в обучении иностранному языку наиболее эффективно при организации самостоятельной работы учеников. Информационные технологии обеспечивают каждого ученика индивидуальным рабочим методом при выполнении практических работ, информационными ресурсами, методическими и контролирующими материалами, временными ресурсами, возможностью индивидуализации и дифференциации процесса обучения (индивидуальные планы подготовки), высокой мотивацией работы с современными информационными технологиями.

Одним из актуальных способов активизации навыков говорения и понимания иноязычной речи на слух является совершенствование навыков общения на иностранном языке методом интернет-конференции в режиме реального времени. Возможность изучения иностранного языка посредством Skype на сегодняшний день предлагают многие школы. Нельзя не признать, что учебные аудиоматериалы очищены от идиом и фразеологизмов живой речи, от шумов, сопровождающих наше повседневное общение, зачастую искусственно замедлены и очищены [2].

Урок в формате Skype можно назвать видеоконференцией, онлайн-конференцией или же Skype-конференцией. Skype-конференция может быть трех видов: текстовая конференция (чат), где общение происходит посредством переписки, голосовая конференция и видеоконференция. Для обучения иностранному языку в школе наиболее подходящим видом будет видеоконференция. Видеоконференция – это интерактивный инструмент, который включает в себя аудио-, видео-, компьютерные и коммуникационные технологии для осуществления связи удаленных территориально собеседников «лицом к лицу» в реальном времени, а также деления всех типов информации, включая данные, звук, изображение, документы и т. п. В сущности, видеоконференция позволяет преодолеть барьер расстояния, который разделяет людей [1].

До Skype-урока необходимо провести урок-повторение – урок, в ходе которого происходит активизация лексико-грамматических навыков, умения задавать вопросы, учащиеся знакомятся с понятиями сетевого этикета, правилами общения в чате, которые устанавливает и разрабатывает учитель в зависимости от цели и темы урока, получают карточки с вопросами и раздаточный материал для заметок. Для мотивации на дальнейшую работу учащимся предлагается обсудить вопросы по выбранной теме, сделать предположения о возможных ответах партнера по конференции.

Особое внимание следует уделить сетевому этикету, как одному из основных элементов видеоконференции. Как известно, видеоконференцсвязь – это среда общения. И все ее элементы должны работать слаженно, только так можно добиться максимально эффективного сотрудничества локальных и удаленных абонентов.

Сетевой этикет – это несложные правила, которые придумали люди, много общающиеся друг с другом через интернет. Он нужен для того, чтобы всем – и опытным пользователям, и новичкам – было в равной мере комфортно общаться между собой.

Разработка самого видеурока может быть разделена на три основных блока:

1. Составление плана Skype-урока.
2. Установка связи с партнером по конференции.
3. Техническое оборудование компьютерного класса: установка программы Skype, проверка работоспособности наушников и веб-камер (по необходимости).

Для начала необходимо выбрать тему для Skype-урока в рамках учебного материала (текущая тема учащихся). Также мотивация к обучению новой теме учащихся возрастет, если перед ее началом сообщить классу, что по окончании темы будет проведен Skype-урок на английском языке.

Важным моментом является продумывание процесса возможного диалога. Для осуществления успешного диалога учащимся необходимо заранее составить вопросы к партнеру по конференции. Это может быть домашнее задание. Причем, давая такое домашнее задание, следует повторить с учащимися грамматические правила по теме «Специальные вопросы».

Перед Skype-уроком учителю необходимо разработать идеальный гипотетический диалог на иностранном языке (иными словами, разрабатывается список вопросов и предполагаемых ответов). Также перед Skype-уроком учитель должен проверить грамматическую составляющую вопросов учащихся, их содержание, соответствие выбранной теме и убедиться в способности учеников задать вопрос фонетически корректно [1].

Вторым этапом организации Skype-урока является поиск и установка связи с партнером по конференции. В настоящий момент поиск носителя языка не является проблемой, в интернете есть большое количество сайтов, где можно найти англоговорящего собеседника. Если же нет возможности организовать работу с реальным носителем языка в связи с большой разницей во времени или отсутствием прочных связей с преподавателями из англоязычных стран, можно организовать подобный урок со своим коллегой.

Учитель должен убедиться, что выбранный собеседник способен грамматически корректно вести диалог и знаком с выбранной для урока темой. Также во избежание неожиданностей можно сообщить партнеру по конференции примерные вопросы учащихся. Следует обговорить время проведения урока, принимая во внимание разницу во времени из-за часовых поясов, длительность конференции и согласовать расписание.

Таким образом, для организации Skype-урока учителю необходимо будет разработать три плана: для себя, для учащихся и для партнера по конференции. Только после того как все блоки планирования были реализованы, можно приступать к применению теоретических заготовок на практике. В назначенное время Skype-урока учитель, который выступает модератором беседы, проверяет связь с каждым компьютером или же выводит изображение на экран и подсоединяет партнера по конференции к видеоуроку. По возможности учитель не должен вмешиваться в диалог между учащимися и партнером по конференции. Учитель вступает в диалог только тогда, когда учащиеся не могут сориентироваться или что-то пошло не так. Ошибки учащихся не исправляются. Учитель по ходу Skype-урока фиксирует ошибки, и уже на третьем уроке они обсуждаются [1].

Итак, интегрированный урок с информатикой с использованием коммуникационной программы Skype требует тщательной подготовки со стороны учителя, учащихся и партнера по конференции. В ходе Skype-

урока учащиеся получают навыки работы в Сети, посредством аутентичного общения с носителем языка получают навыки работы в Сети, которые могут пригодиться им в будущем. Использование возможностей подобных программ и информационно-коммуникационных технологий позволяет разнообразить урок, повысить мотивацию учащихся к изучению языка, показать практическую значимость предмета «иностранный язык» для учащихся.

Примерный план Skype-урока

Тема Skype-урока – Travelling. Лучшим временем для проведения конференции является окончание изучения выбранной темы. Предполагается, что ученики уже знакомы с лексикой по данной теме, так как урок является заключительным или итоговым.

Не следует забывать о важности фонетической зарядки в начале каждого урока, ведь с ее помощью происходят настройка слухового и речевого аппарата на иностранный язык и развитие речи учащихся. Фонетическая зарядка способствует быстрому включению всех учеников в активное использование определенного языкового материала, то есть переключение органов речи на артикуляционную базу иностранного языка.

Идеально, когда фонетическая зарядка связана с темой урока, такая зарядка представлена в табл. 1:

Таблица 1

[ei]	[ʌ]	[i]
plane vacation stay	luggage customs country	miss ticket ship

- 2) Take a bus or take a train,
Take a boat or take a plane,
Take a taxi. Take a car.
Maybe near or maybe far,
Take a rocket to the moon,
But be sure to come back soon.

Также до начала Skype-урока после фонетической зарядки необходимо активизировать лексический материал по выбранной теме. Для этого подойдут упражнения, представленные ниже:

1. Упражнения в дифференциации и идентификации:
 - а) сгруппируйте слова по указанному признаку (travelling on foot, travelling by car);

б) определите на слух / найдите в тексте слова, относящиеся к одному синонимическому ряду (journey – trip, vacation – holiday, city – town, baggage - luggage);

в) найдите в тексте / подберите на память антонимы к словам, данным на доске (arrival – departure).

2. Упражнения в имитации:

а) прослушайте слова (словосочетания, предложения), повторите их вслед за диктором (package tour, eco-tourism);

б) ответьте на вопросы диктора, придерживаясь данного образца (What kinds of travelling do you know?).

3. Упражнения на развитие словообразовательной и контекстуальной догадки:

а) определите значение незнакомых производных слов, образованных от известных корней и аффиксов (travel – traveller, foreign – foreigner).

4. Упражнения для обучения прогнозированию на уровне слов, словосочетаний и предложений:

а) назовите слова, которые могут сочетаться с данными существительными (to travel by bus, plane, ship, train; to take a tan; to get a suntan);

б) употребите как можно больше слов при ответе.

5. Упражнение в эквивалентных заменах:

замените выделенные слова синонимами / антонимами (to be on vacation; to rest, to be resting) [4].

Для достижения большей эффективности урока можно раздать ученикам рабочие листы до начала самой онлайн-конференции. Такая карточка будет удобна для заполнения учеником на протяжении всего диалога с партнером по конференции. Пример такого рабочего листа представлен в табл. 2:

Таблица 2


<p><i>Don't forget to be polite and attentive.</i> <i>Finish the lines.</i></p> <p>Name of a traveller: _____</p> <p>Native city: _____</p> <p>Visited countries: 1. _____, 2. _____, 3. _____</p> <p>Favourite country: _____</p> <p>The longest travelling: _____</p> <p>Favourite way of travelling: _____</p> <p>Want to visit: 1. _____, 2. _____, 3. _____</p> <p>Problems during travelling: _____</p>

Основной этап урока – онлайн-конференция (общение учащихся с партнером по конференции под наблюдением учителя; запись полученной информации) – длится примерно 15–20 минут.

В конце урока объявляется домашнее задание: учащиеся должны написать письмо партнеру по конференции, используя услышанную и полученную во время беседы информацию. Так как данный урок рассчитан на учащихся 6-го класса, то предполагается, что с основными правилами написания письма они уже знакомы. Следует лишь упомянуть, что в содержании письма учащиеся должны отразить свое мнение об информации, услышанной от партнера по конференции: какая информация заинтересовала, удивила, была новой; какие новые вопросы возникли в ходе конференции; пару предложений о своем собственном опыте путешественника. Также необходимо использование пройденной лексики в ходе изучения темы «Travelling».

После объяснения домашнего задания, в оставшееся на уроке время, необходимо провести рефлексию урока, для этого ученикам раздаются представленные в табл. 3 карточки, которые им необходимо заполнить.

Таблица 3

I CAN			
Name different means of transport			
Make Wh-questions			
Use Wh-questions in my speech			
Tell you about my travelling			
Take part in the dialogue			
Use new vocabulary about «Travelling» in my speech			

Список литературы

1. *Каримова Л.Н.* Инновационные технологии в методике преподавания иностранных языков: социокультурная компетенция учителя иностранного языка/ УрГПУ Екатеринбург, 2010.

2. *Мельниченко С. Г. Тепляковская А. Н.* Активизация навыков говорения при общении с носителями языка как альтернативный метод совершенствования навыков устной речи [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: матер. VI Междунар. науч. конф. — Уфа: Лето, 2015. — С. 240–242.

3. *Мизякина О.С.* Опыт применения современных образовательных технологий и их роль в реализации ФГОС ООО/ VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Информационные технологии в образовании». Саратов, 2016.

4. *Шамов А.Н.* Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие]. — М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток — Запад, 2008.

© Крузе Б.А., Дульцева Е.С., 2017

СПОСОБЫ СНЯТИЯ ПРЕДПОЛАГАЕМЫХ ТРУДНОСТЕЙ, СВЯЗАННЫХ С РАЗЛИЧИЯМИ В ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЯХ ВРЕМЕНИ, ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ КОМИ-ПЕРМЯЦКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА

Лобанова Алевтина Степановна

*канд. филол. наук, доцент кафедры методики преподавания рус. языка и литературы
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: lobanova@pspu.ru*

Михайлова Анастасия Владимировна

*студентка гр. ZM221 филологического факультета
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: lobanova.a93@yandex.ru*

THE MEANS TO REDUCE THE PERCEIVED DIFFICULTIES ASSOCIATED WITH DIFFERENCES IN THE LANGUAGE PATTERNS OF TIME, WHEN TEACHING ENGLISH IN CASE OF KOMI-PERM- RUSSIAN BILINGUALISM

Alevtina Lobanova, Ph.D.

*Associate Professor, Department of Russian Language and Literature Methodology
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: lobanova@pspu.ru*

Anastasiya Mikhailova
Student of the Philological Faculty, group ZM 221
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: lobanova.a93@yandex.ru

Аннотация: указаны различия языковых моделей в английском и коми-пермяцком языках. Предложены методические рекомендации для снятия предполагаемых трудностей, связанных с этими различиями, при обучении английскому языку в условиях коми-пермяцко-русского билингвизма.

Ключевые слова: языковая модель времени; коми-пермяцко-русский билингвизм; трансфер.

Abstract: this article focuses on the differences in language patterns in English and Komi-Perm languages. The means to reduce the perceived difficulties associated with these differences, when teaching English in case of Komi-Perm-Russian bilingualism, are proposed.

Key words: the language pattern of time; Komi-Perm-Russian bilingualism; transfer.

В современной лингвистике признано, что каждому естественному языку соответствует уникальная языковая картина мира – сложная многоуровневая система, отражающая совокупность представлений народа о мире, определенный способ восприятия его устройства, концептуализацию действительности во всех ее аспектах, одним из которых является объект нашего исследования – время, а точнее, языковая модель времени, представляющая собой часть языковой картины мира. Постараемся сопоставить элементы языковых моделей времени коми-пермяцкого и английского языков, чтобы в дальнейшем использовать полученные результаты при обучении иностранному языку коми-пермяков.

Языковая модель времени – это презентация научных и наивных представлений о времени при помощи различных языковых средств, в том числе семантики слов – носителей этой модели [2, с. 13]. Уникальность каждой языковой модели времени приводит к тому, что при изучении иностранного языка студенты сталкиваются с определенными трудностями как на лексическом, так и на грамматическом языковых уровнях. В языке реализуется несколько когнитивных моделей времени, определяемых как культурно-познавательным опытом этноса, так и свойствами самого языка, функционирующего в речи. «...Язык описывает действительность, которая, подобно речи, существует во времени. Он поэтому располагает богатейшим арсеналом внутренних – грамматических и лексических – средств для обозначения темпоральных аспектов действительности» [1, с. 9].

Сопоставив ключевые аспекты английской и коми-пермяцкой языковых моделей времени, мы пришли к выводу, что для снятия предполагаемых трудностей при обучении коми-пермяков иностранному языку особое внимание следует уделить следующим моментам:

1. Объективным различиям между языковыми моделями времени, вызванным уникальностью языковой картины мира разных народов. Билингвальные студенты потенциально готовы воспринять этот факт, т. к. им уже приходилось сталкиваться с подобными различиями в русском и родном языках.

2. Сложным системам видо-временных форм глагола в обоих языках, имеющим как общие черты (развитая парадигма форм прошедшего времени в коми-пермяцком языке, имеющая определенное семантическое сходство с формами английского языка), так и существенные отличия (множество форм глагола в коми-пермяцком языке, способное обслуживать группу простых времен английского языка).

3. Словам-маркерам и их эквивалентам, помогающим ориентироваться в иноязычной модели времени.

4. Соотношениям предлогов времени английского языка с послелогоми времени и особыми падежными формами в коми-пермяцком языке.

Далее подробнее рассмотрим каждый пункт и предложим методические приемы для актуализации уже имеющихся знаний и снятия предполагаемых трудностей при изучении английского языка коми-пермяками.

Наиболее эффективным инструментом для демонстрации различий в языковых моделях времени нам представляется «Таймлайн», или «Лента времени». Традиционно таймлайн служит для создания временно-событийных линеек: на ленту времени наносятся события, и таким образом получается история развития события личности, эпохи и т. п. Мы предлагаем модифицировать этот приём, взяв за основу оригинальный инструмент («Ленту времени»), но используя его для визуализации способов протекания действий во времени в двух языках – коми-пермяцком и английском.

Варианты создания таймлайна могут быть самыми разными – от схематического наброска от руки на листе бумаги до сложной мультимедийной модели с картинками и видеоряда, сделанной с помощью специального сервиса. Ленту времени родного языка учащиеся вполне могут сделать самостоятельно – индивидуально или в группах. Таймлайн английского языка целесообразно создавать учащимся вместе с учителем или же предоставить им уже готовую модель и прокомментировать ее.

Сопоставление двух лент времени позволит наглядно продемонстрировать учащимся различия и сходства, которые в дальнейшем станут источниками межъязыкового трансфера при обучении

видо-временным формам глагола английского языка, между двумя языковыми моделями времени.

Наиболее продуктивным источником трансфера можно назвать развитую парадигму форм глагола прошедшего времени в коми-пермяцком языке, имеющую определенные семантические параллели в английском. Так, в обоих языках присутствуют видо-временные формы простого, длительного и завершенного прошедшего времени. Тот факт, что эти же виды глагола в английском языке функционируют не только в прошедшем, но и в настоящем и будущем, позволяет говорить о дальнейших возможностях для внутриязыкового трансфера.

Реализация межъязыкового трансфера при обучении видо-временным формам глагола, предотвращение интерференции, связанной с отсутствием предлогов времени (их функции выполняют послелого и особые падежные формы) в коми-пермяцком языке, а также эффективная семантизация так называемых слов-маркеров (носителей языковой модели времени) становятся возможны посредством специфического принципа методики обучения второму иностранному языку – принципа контрастивного подхода, для которого характерны следующие приемы обучения: осознание с опорой на схемы, сопоставление лексических единиц и грамматических явлений, определение соответствий на уровне предложения, систематизация лексики по тематическому принципу, поиск эквивалентов, сравнение способов выражения грамматических категорий с опорой на схемы, использование смысловой и языковой догадки.

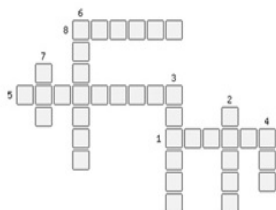
В основе контрастивного подхода лежит сопоставление лексических единиц, грамматических явлений или целых предложений, следовательно, упражнения, созданные в рамках данного подхода, подразумевают перевод (в нашем случае – с коми-пермяцкого на английский язык). Инструментом для создания таких упражнений могут стать различные дидактические игры (см. рисунок): кроссворд, домино, установление соответствий и т. д. Организованы они могут быть как на занятии, так и дистанционно, например, с помощью онлайн-сервиса learningapps.org. Наиболее целесообразным нам представляется их использование на этапе презентации нового материала и этапе первичной тренировки (рис. 1).

Кроссворд

Кроссворд может выполняться индивидуально, в паре или в небольшой группе. Задание основано на поиске соответствующих английских эквивалентов. Задача участников – разгадать кроссворд и заполнить все клетки.

Ниже представлен пример кроссворда по теме «Время».

- | | |
|------------------------------------|---------------|
| 1. медбѣрья кадѣ | 5. мужѣдпырся |
| 2. некѣр (ударение на второй слог) | 6. нн |
| 3. шоча | 7. ѓні |
| 4. эшѣ | 8. пыр |



Лексическое домино

Игра организуется в микрогруппах по 4-6 человек. Каждый участник получает свою карточку. Задача группы – сложить домино в правильной последовательности в максимально короткое время.

Ниже представлены примеры карточек по теме «Время».



Рис. 1. Пример дидактических игр, созданных в рамках контрастивного подхода на материале английского и коми-пермяцкого языков

Данные упражнения находятся в стадии апробации, но уже сейчас мы можем говорить о том, что студенты успешно справляются с их выполнением, демонстрируя замотивированность и более высокие результаты при работе с оценочными средствами текущего контроля по сравнению с контрольной группой.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Время: модели и метафоры // Язык и время. Логический анализ языка. – М., 1997.
2. Стопочева-Мойер А.Ю. Время в контексте языка и культуры: минимальные единицы членения. – М., 2000.

© Лобанова А.С., Михайлова А.В., 2017

РЕШЕНИЕ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мосина Маргарита Александровна
доктор педагогических наук,
профессор кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: margarita_67@inbox.ru

Логинова Дарья Игоревна
студентка гр. 741 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г.Пермь
E-mail: sup.ppppppppp9@gmail.com

PROJECT TASK SOLVING AS MEANS OF FORMATION OF STUDENTS' SUBJECTNESS AT PRIMARY SCHOOL

Margarita Mosina, Doctor of Pedagogy
Professor, Methods of Teaching Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: margarita_67@inbox.ru

Darya Loginova
Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: sup.ppppppppp9@gmail.com

Аннотация: рассматривается решение проектных задач как средство формирования субъектной позиции младших школьников. Обосновывается тезис о том, что формирование субъектных свойств личности в школе необходимо, поскольку учащиеся должны быть готовы занять активную жизненную позицию после выпуска. Описывается потенциал использования проектных задач в формировании субъектной позиции школьников. Рассмотрено понятие «субъектная позиция», выявлены различия между проектом и проектной задачей, а также рассмотрены трудности использования метода проектных задач.

Ключевые слова: проектная деятельность; метод проектных задач; субъектность; активная позиция учащихся; начальная школа.

Abstract: The article presents research on project task solving as means of formation of students' subjectness at primary school. The formation of subjectness at school is indispensable since the students should be prepared to take up an active position in life after graduation. The article unfolds the concept of subjectness, focuses on the differences between a project and a project task and examines the difficulties of project task solving implementation in the

lessons.

Key words: project; project task; subjectness; primary school.

Сегодня от школы требуется гораздо больше, чем проводить обучение детей в рамках учебных предметов. Приоритетная задача современного образования – сформировать творческую инициативную личность, обладающую самостоятельностью мышления, решительностью, ответственностью за собственные результаты, умеющую быть стратегом своей жизни и готовую к активному действию с опорой на свой потенциал. Поскольку понятие «субъектная позиция» включает в себя большинство из вышеперечисленных черт, целесообразно полагать, что формирование субъектности учащихся входит в цели современного образования.

Субъектная позиция, или субъектность, – это личностная характеристика человека. В психологии она определяет способность человека быть активным и самостоятельным, уметь ставить цели, осознавать мотивы, анализировать и корректировать свою деятельность [1; 4]. По мнению В.И. Слободчикова, субъектность — это та категория в психологии, которая выражает сущность внутреннего мира человека. Автор отмечает, что субъектность человека по своему исходному основанию связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Сущностным свойством этого процесса является способность человека управлять своими действиями, реально-практически преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий [4].

Стоит заметить, что понятие «субъектность» очень тесно связано с регулятивными универсальными учебными действиями: они лежат в основе данного понятия. Овладев регулятивными УУД в УУД рамках школьных предметов и научившись организовывать свой учебный процесс, учащиеся способны занять активную жизненную позицию за пределами школьных стен, применяя эти умения. Без владения же регулятивными УУД едва ли можно говорить о субъектности человека, поскольку она лишится основы.

Такая неразрывная связь субъектности с регулятивными УУД подтверждает тот факт, что задача формирования субъектных свойств личности ложится на общеобразовательные учреждения, стандарты требуют формирования активных, самостоятельных и ответственных деятелей. Не случайно в последнее время слово «ученик» все чаще заменяется словами «учащийся» и «обучающийся», тем самым подчеркивается субъектная активная позиция ученика.

В связи с этим возникает вопрос: как формировать субъектные свойства личности учащегося? В старших классах с этим справляются

правильно организованные учебные проекты: к этому моменту учащиеся свободнее владеют учебным материалом и универсальными учебными действиями, их когнитивные способности развиты в достаточной степени, чтобы позволять им справляться с проектной деятельностью. При выполнении проектов старшеклассники развивают навыки работы самостоятельно и в команде, приобретают опыт применения теории на практике в нестандартной ситуации, учебной деятельности, реализуют познавательный интерес. Самое важное – это то, что в ходе проектной работы школьники не подвергаются контролю учителя и учатся ответственно подходить к задачам, понимая, что результат – продукт их воображения и труда – полностью зависит от качества их работы.

Однако как быть в отношении учащихся начальной школы, которые еще не готовы к полноценной самостоятельной работе? В начальных классах учебные проекты успешно заменяются проектными задачами.

А.Б. Воронцов понимает под проектной задачей такую задачу, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение группы детей [3, с. 47]. Проектная задача устроена так, что через систему или набор заданий задаются возможные «стратегии» ее решения с целью создания нового «продукта» детской рабочей деятельности; рамки самого задания при этом не устанавливаются, детям предоставляется свобода творчества. Такая структура, с одной стороны, максимально приближает этот вид деятельности к проекту, а с другой – значительно облегчает процесс поиска решения проблем и позволяет детям беспрепятственно осваивать основы проектной деятельности. Следовательно, проектную задачу можно определить как средство обучения учащихся проектной деятельности, «упрощенный образец» проекта с предоставлением необходимых средств, материалов и действий.

Как всякая проектная деятельность, метод проектных задач эффективен при формировании всех видов УУД [2, с. 25], повышает внутреннюю мотивацию и уровень самостоятельности детей, а также дает им возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, тем самым адаптируясь к изменившейся ситуации школьного обучения. Являясь шагом к проектной деятельности в школе, проектные задачи поддерживают детскую индивидуальность, формируют необходимые навыки работы в сотрудничестве и позволяют учащимся применить полученные знания на практике (в модельной ситуации).

Структура проектной задачи имеет сходные с проектом этапы. Среди них:

1. Этап *анализа*. Описание проблемной ситуации, ее анализ (надо ли

решать проблему?). Формулировка задачи должна быть скрыта в описании проблемной ситуации, чтобы учащиеся могли сами ее определить.

2. Этап *моделирования*. Система заданий, которые должны быть выполнены группой детей. Система заданий заменяет такие этапы проектной деятельности, как поиск средств и путей решений, а также их выбор; количество заданий в проектной задаче равняется количеству действий, которые необходимо совершить, чтобы задача была решена (создан какой-то реальный «продукт», который можно представить публично и оценить).

3. Этап *синтеза*. Объединение результатов выполненных действий в конечный (цельный) «продукт». Сопоставление полученных результатов с поставленной на первом этапе задачей (см. рис. 1).

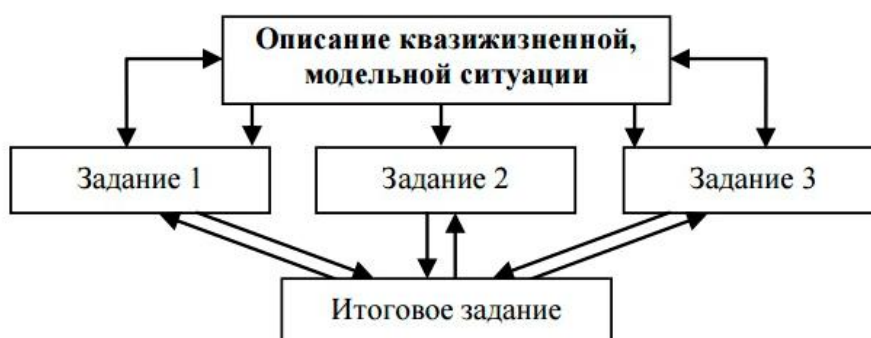


Рис. 1. Структура проектной задачи

Чтобы наглядно продемонстрировать структуру, приведем пример проектной задачи на уроке английского языка, нацеленной на формирование разновозрастного сотрудничества во 2 и 5-м классах. В данной задаче используется метод обучения по станциям и это звучит следующим образом:

«Дорогие ребята! Город N просит вас помочь создать для его зоопарка яркую брошюру. Владельцы зоопарка на протяжении нескольких месяцев проводили опрос среди посетителей, какое животное им больше всего нравится. По результатам опроса победила тигрица! Поэтому владельцы зоопарка решили сделать ее главной героиней брошюры».

От учащихся требуется создать брошюру для зоопарка, посвященную тиграм. Работая на разных станциях, учащиеся создают части брошюры: 1) общая информация о тиграх; 2) рассказ о тигрице, живущей в зоопарке; 3) карта зоопарка; 4) рисунок тигра. Ребята делятся на мини-группы, в каждой из которых есть один – два старшеклассника; последним предоставляется возможность частично занять место учителя по отношению к ученикам 2-го класса, поэтому они играют ведущую и организующую роль, следят за порядком.

Всего в задаче пять станций, обозначенных буквами алфавита:

На *станции А* ребятам предлагается текст и набор дополнительных

фактов о жизни тигров; здесь учащимся нужно отобрать общую информацию о животных, которую они хотят включить в брошюру.

Станция В посвящена «друзьям» тигрицы, живущей в зоопарке; имена «друзей» зашифрованы в ребусах.

Станция С – логическая задачка, решив которую ребята создают карту зоопарка (см. рис. 2). Звучит она следующим образом:

There are 9 animals in the zoo: tiger, lion, elephant, zebra, wolf, fox, bear, owl and monkey. Each animal lives in its own cage.

You know the following facts:

1. Elephant lives in cage 8.
2. Owl and Zebra live on the 2nd row.
3. Wolf and Fox are neighbors
4. Lion doesn't live in the corner.
5. Bear lives on the left from Zebra and below Monkey.
6. The bird lives above the biggest animal.
7. Wolf lives on the right from Fox.

Where does the Tiger live?

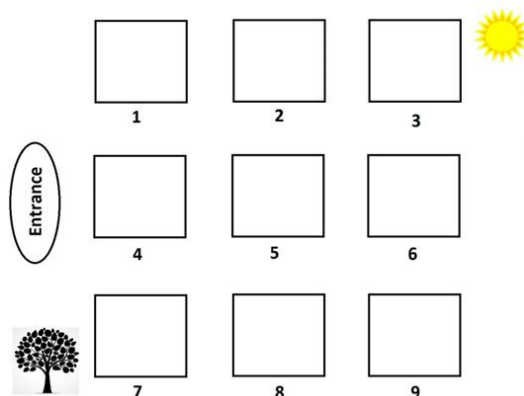


Рис. 2. Станция С

На *станции D* проходит аудирование: учащиеся слушают рассказ тигрицы о себе, имея перед глазами опорные вопросы, на которые следует ответить в брошюре (Сколько ей лет? Что она любит делать в свободное время?).

На последней *станции E* ребята в свободной форме рисуют тигров, чтобы приложить красочные рисунки к своей работе.

По прохождении всех станций команды возвращаются к себе на место и соединяют все материалы в брошюру; после этого готовые продукты презентуются и оцениваются учителем вместе с ребятами, проводится рефлексия.

Говоря о трудностях, с которыми сопряжена проектная деятельность, следует заметить, что, несмотря на наличие готового алгоритма, педагоги сталкиваются с рядом трудностей при использовании проектных задач на своих уроках.

Первым и главным препятствием является тот факт, что проектные задачи почти совсем не включены в современные учебно-методические комплексы и их разработка полностью ложится на плечи педагога. Разработка проектной деятельности для начальных классов занимает много времени, ведь нужно не только продумать единую систему заданий, которые бы формировали у детей навыки сотрудничества, личностные качества (в том числе и субъектность) и УУД, но и убедиться, что данная деятельность им понятна и интересна, соответствует их возрастным особенностям.

Помимо этого, не всегда получается адекватно оценить способности учащихся, и этап выполнения проектной задачи выявляет отсутствие или недостаточный уровень развития у учеников общих учебных умений и навыков. Это, в свою очередь, приводит к снижению интереса учащихся и эффективности проектной деятельности, поскольку ребята не стараются вникнуть в цели и задачи, поставленные перед ними, урок им в целом не нравится. Во избежание подобных проблем учителю необходимо отрабатывать те умения и навыки, которые будут задействованы при выполнении проектной задачи. Следует помнить, что к решению проектных задач надо подходить постепенно, поскольку это новый и достаточно сложный для учащихся вид деятельности и без подготовки они не смогут достичь максимального успеха.

Наконец, педагоги могут обнаружить себя в следующей ситуации: проектные задачи на уроках используются уже длительное время, но видимых качественных изменений у учащихся не наблюдается. В такой ситуации следует помнить, что формирование субъектной позиции учащихся младшего школьного возраста требует особого терпения и что метод проектных задач – это лишь подготовительная ступень к серьезному выполнению учебных проектов. Не стоит ожидать, что к четвертому классу ребята начнут активно планировать свою деятельность и продумывать стратегии подготовки к переходным экзаменам.

Кроме этого, педагог должен убедиться, что правильно организует решение проектных задач. Следует помнить, что проектную деятельность ни в коем случае нельзя завершать этапом презентации, поскольку для формирования у учащихся умения самостоятельной работы важно научить их анализировать свою деятельность. На этапе рефлексии анализу подвергается как конечный продукт, так и продолжительная деятельность учеников. При таком условии использование метода проектных задач в полной мере подготовит учащихся к самостоятельной проектной деятельности в старших классах и заложит прочные основы формирования субъектных свойств личности.

Метод проектных задач помогает педагогам начальных классов подготавливать учащихся к трудностям основной и старшей школы и закладывать в них основы всесторонне развитых, ответственных и

активных будущих выпускников. Кроме того, благодаря проектным задачам учащиеся младших классов становятся более заинтересованными в учебе, мотивированными к дальнейшему получению новых знаний и саморазвитию. Это достигается за счет творческого элемента проектных задач, ведь в процессе их решения учащиеся создают продукты своего воображения и умения. Этот элемент помогает педагогам раскрыть в ребятах таланты и интересы, вовлечь их в активную работу и сделать процесс обучения веселым, интересным, а значит, наиболее эффективным. Однако, чтобы ввести использование метода проектных задач в широкую практику, необходимо создать для учителей базу готовых разработок, которыми они смогут пользоваться на уроках. Следует помнить, что в рамках системы современного образования у педагогов часто не хватает времени на создание авторских, по-настоящему оригинальных и интересных заданий для ребят. Потому им нужна помощь молодых исследователей, полных идей, энергии и желания создавать для растущих гениев проектные задачи.

Список литературы

1. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. — 712 с.
2. *Сафонова Т.В., Чумакова И.А.* Проектная задача как способ формирования универсальных учебных действий младших школьников // Интеграция образования. — 2012. — № 2. — С. 21–25.
3. Сборник проектных задач. Начальная школа. Пособие для учителей общеобразоват. Учреждений: в 2 вып. Вып. 2 / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Клевцова, О.В. Раскина / под ред. А.Б. Воронцова — М.: Просвещение, 2012. — 144 с.
4. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. — М.: Изд-во ПСТГУ, 2000. — 400 с.

© Мосина М.А., Логинова Д.И., 2017

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ СКАЗОК С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММЫ MOVIE MAKER НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Нельзина Елена Николаевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики и преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: nelzina@mail.ru*

Балдина Наталья Владимировна

*студентка гр. 742 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: baldinanatascha@mail.ru*

PROJECT ACTIVITIES IN THE PRIMARY SCHOOL BASED ON TEXTS OF FAIRY TALES WITH THE USE OF THE MOVIE MAKER PROGRAM IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS

Elena Nelzina, Ph.D.

*Associate Professor, Methodological Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: nelzina@mail.ru*

Nataly Baldina

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 742
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: baldinanatascha@mail.ru*

Аннотация: доказывається необходимость введения проектной деятельности на уроках английского языка в начальной школе, а также рассматриваются возможности реализации данной идеи на примере проекта по экранизации сказок на английском языке посредством работы в компьютерной программе Movie Maker.

Ключевые слова: проектная деятельность; проектная задача; проект; универсальные учебные действия; результат; начальная школа; программа Movie Maker.

Abstract: the article proves the necessity of the project activity introduction in English language classes in elementary school, and also examines the possibilities of implementing this idea according to the example of the project for the screen adaptation of fairy tales in English with the help of the computer program Movie Maker.

Key words: project activity; project task; project; universal learning activities; result; elementary school; program Movie Maker.

Наше общество и его потребности изменяются практически ежедневно, поэтому современная система образования вынуждена находиться в постоянном режиме модернизации для удовлетворения потребности общества в квалифицированных специалистах и добропорядочных гражданах. Постепенно отпадают вопросы о необходимости изучения иностранного языка на раннем этапе обучения, но возникают новые, касающиеся методики преподавания. Наиболее эффективной технологией является введение проектной деятельности с использованием компьютерных программ. Анализ практики показывает, что некоторые учителя не осознают в полной мере полезность данного вида деятельности, а следовательно, не желают отступать от консервативных методов образования и воспитания, что может привести к различного рода проблемам, начиная со снижения мотивации учащихся к обучению и заканчивая отставанием уровня знаний учащихся от современных требований.

Анализ методической литературы показал, что универсального определения для таких понятий, как «проектная деятельность» и «проект», не существует. В данной статье проектная деятельность определяется как форма организации совместной деятельности обучающихся [7], а также как совокупность приемов и действий в их определенной последовательности, направленной на достижение поставленной учебной цели, а под проектом понимается конечный результат данной деятельности.

Проектная деятельность младших школьников на практике называется проектной задачей, поскольку учащиеся только начинают осваивать азы проектной деятельности и не могут полностью самостоятельно справляться с заданием. Отличие проектной задачи от полноценного проекта заключается в том, что для ее решения младшим школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора заданий и требуемых для их выполнения данных.

Таким образом, проектная задача – это прекрасная возможность подготовить младших школьников к проектной деятельности в старших классах, она учит детей размышлять и находить нужную информацию, решать сложные задачи, принимать решения, организовывать сотрудничество с одноклассниками и учителем.

Основной целью проектной задачи является понимание и применение детьми знаний, умений и навыков (см. табл. 1), приобретенных при изучении различных предметов [5]. Более формальные основания возможности и необходимости введения проектной деятельности в начальной школе прописаны в нормативных документах, таких как ФГОС и учебная программа [6].

Цели и результаты проектной деятельности в начальной школе

Учащийся умеет...	Цель проекта	Учащийся научится...
Составлять план работы, расставлять приоритеты времени и качества ее исполнения	Обучение планированию	Четко определять цель, описывать основные шаги по достижению поставленной цели, концентрироваться на достижении цели на протяжении всей работы
Прибегать к разным источникам информации	Формирование навыков сбора и обработки информации	Выбирать подходящую информацию и правильно ее использовать
Сравнивать явления между собой, выявлять различия и проводить аналогии	Умение анализировать	Развивать креативность и критическое мышление
Фиксировать ход мыслей на бумаге в виде схемы либо рисунка	Формирование навыков структуризации информации	Составлять план работы, презентовать информацию, оформлять сноски, иметь понятие о библиографии
Работать в парах, в группах, идти на компромисс	Формирование позитивного отношения к работе	Проявлять инициативу, энтузиазм, стараться выполнить работу в срок в соответствии с установленным планом и графиком работы

Пошаговое внедрение проектной деятельности на основе текстов сказок с использованием компьютерных программ при грамотном подходе к делу может стать уникальной методикой преподавания ИЯ, подразумевающей умелое сочетание трех аспектов – работы с иноязычным текстом, создания проектов и использования компьютерных программ.

Первый шаг включает в себя мотивацию учащихся. Мы не зачитываем учащимся все наши планы, мы стараемся их замотивировать и увлечь. Вместо скучного текста – сказка с интересным сюжетом, вместо пересказа – ее экранизация в компьютерной программе. Видеоролик станет конечным продуктом нашей проектной задачи.

Работа с текстом сказок позволяет ребенку расширить словарный запас, изучить устойчивые выражения. Сказки помогают адаптироваться к языку, пробуждают к нему интерес, а их увлекательный сюжет предоставляет огромные возможности относительно выбора формы работы с текстом, включая организацию проектной деятельности.

Второй шаг подразумевает разбор художественного текста, а именно знакомство с его сюжетом и осознание наличия нового фонетического, грамматического и/или лексического материала. Поскольку первыми

серьезными литературными произведениями для детей являются сказки, именно этот жанр был взят за основу дальнейших разработок, описанных в данной статье. Создание проектов на основе иностранных сказок – прекрасная альтернатива обычному уроку чтения, которая повышает интерес учащихся к изучению ИЯ и демонстрирует им возможности практического применения ИЯ в реальной жизни.

Продуктивное сотрудничество учителя и учащихся происходит на протяжении решения всей проектной задачи: учитель снабжает учащихся всеми материалами и инструкциями, необходимыми для качественного выполнения задания. Прежде всего необходимо определиться с видом продукта, который должен получиться в результате решения поставленной проектной задачи. При работе со сказкой учащимся могут быть предложены следующие варианты:

- Экранизация сказки (по ролям)
- Съёмка продолжения сказки
- Съёмка сказки с изменением финала
- Съёмка собственной сказки, составленной по аналогии с данной

Третий шаг подразумевает совмещение работы с ПК и изучения ИЯ через выполнение проектной работы, а именно создание видеоролика по мотивам изученной сказки. Для успешного выполнения этой части задания рекомендуется работать в программе Movie Maker.

Данная методика раскрывает исключительно положительные стороны проектной деятельности младших школьников: самостоятельное создание проекта на основе сказки позволяет ребенку развиваться, получать бесценные навыки коммуникации и кооперации, а также помогает осознавать практическую пользу ИЯ как инструмента получения знаний. Учителю метод проектов позволяет решить основные педагогические задачи: воспитательную (толерантность и уважение к иностранной культуре), развивающую (развитие творческого мышления, усидчивости и других УУД), образовательную (самостоятельное приобретение новых знаний, взаимообмен опытом среди учащихся и т. п.).

Как показала практика, проектная деятельность на раннем этапе изучения ИЯ очень важна, поскольку является мощнейшим мотиватором учащихся, доказывающим необходимость изучения ИЯ через демонстрацию возможностей его применения вне школы. Создание учебного проекта при помощи компьютерной программы Movie Maker – один из наиболее эффективных вариантов организации проектной деятельности младших школьников в плане заинтересованности учащихся и степени усвоения и закрепления предметных знаний.

Компьютерная программа Movie Maker – это продукт компании Windows, а именно бесплатное приложение для обработки и монтирования видеороликов, обладающее набором специальных инструментов, что дает возможность использовать его не только в развлекательных, но и в

учебных целях. Простой интерфейс программы облегчает управление ею начинающим пользователям персонального компьютера (ПК), кем и являются учащиеся начальных классов. В рамках данной утилиты они научатся создавать слайд-шоу и монтировать видеоролики, что отлично подходит для получения конечного результата нашего проекта – экранизации англоязычной сказки. Более того, проект на уроке английского языка с использованием программы Movie Maker – это отличный способ решить одновременно воспитательные, развивающие и учебные задачи (см. табл. 2).

Таблица 2

Формирование УУД при работе в программе Movie Maker

Планируемые (предметные) результаты:			
Организовать ознакомление с текстом на английском языке и научить слушать, понимать и воспроизводить самостоятельно иноязычную речь, построенную на программном материале с допущением некоторого количества незнакомой лексики, в условиях непосредственной групповой работы над экранизацией текста			
Формируемые универсальные учебные действия:			
Личностные	Регулятивные	Познавательные	Коммуникативные
Структурировать знания в области английского языка Структурировать знания в области пользования ПК	<ul style="list-style-type: none"> • Приобрести навыки самоконтроля, навыки командной работы • Интерпретировать информацию согласно поставленной задаче 	Анализировать языковые явления Извлекать необходимую информацию согласно поставленной задаче Ознакомиться с основами пользования ПК Ознакомиться с основами работы в программе Movie Maker	<ul style="list-style-type: none"> • Формулировать собственные мысли • Владеть монологической и диалогической формой речи

Для создания видеоряда в программе Movie Maker необходимо следовать следующему плану действий:

1. Выбрать материал для экранизации – определиться с текстом сказки, качественно его перевести.
2. Продумать сюжет видеоролика, прописать план-сценарий и реплики главных героев.
3. Определиться с техникой съемки (слайд-шоу из фотографий или полноценное смонтированное видео).
4. Выбрать исполнителей главных ролей (живые люди или куклы/игрушки).
5. Подобрать инвентарь (костюмы главных действующих лиц), подготовить место проведения съемки.
6. Провести съемку.
7. Тщательно отобрать и импортировать нужные компоненты:

загрузить на компьютер изображения, аудио- и видеоматериалы. При этом нужно помнить, что загрузка объемных файлов может занимать много времени.

Методика преподавания ИЯ в рамках решения проектной задачи на основе текста сказки представляет собой выполнение учащимися следующего алгоритма:

1. Определиться с рабочей группой из 2–5 человек.

2. Выбрать один из предложенных учителем текстов сказок, внимательно его прочитать и перевести; проконсультироваться с учителем в случае недопонимания.

3. Распределить роли внутри группы: оператор, актеры, художник по костюмам, ответственный за инвентарь, ответственный за монтаж видео и т. п. Составить список своей группы и подписать роль каждого участника; ознакомить учителя с конечным списком группы.

4. Распределить роли относительно озвучивания фильма. Озвучивать фильм обязаны все участники группы без исключения: организовать это можно, распределив дополнительные роли в диалогах или поделив между собой части текста рассказчика.

5. Выполнить основную работу – отснять материал и смонтировать видео в программе Movie Maker. Музыка, спецэффекты, юмор, яркие герои, интересная импровизация и необычный подход к делу приветствуются!

6. Озвучить фильм в этой же программе согласно тексту сказки.

7. Сохранить готовый видеоролик и продублировать его, отправив учителю по электронной почте.

Благодаря такому подробному планированию учащиеся оказываются в одинаковых условиях для решения проектной задачи, при этом сохраняется их право на творчество при представлении конечного продукта (видеоролика).

На первый взгляд, организация проектной деятельности на основе текстов иноязычных сказок – сложный и многоэтапный процесс, требующий временных затрат со как стороны учителя, так и учащихся. Однако данное суждение неверно: современные УМК учитывают необходимость грамотного совмещения планового учебного процесса с раскрытием творческого потенциала учащихся и предоставляют широкий выбор материалов, который может послужить основой проектной деятельности. Рассмотрим конкретный пример и проанализируем УМК [1] на предмет наличия сказок, их типов и цели применения (см. табл. 3).

Анализ УМК на предмет наличия сказок и цели их применения

Название сказки	Задание, что нужно сделать	Тип сказки	Пример проекта
English. Student's Book, part 1			
Little Sad Horse	Ex 7 p 33. Read the tale to find out what new friend the Little Sad Horse has got. Ex 8 p 34. Answer the questions.	Грамматическая сказка (отработка Present Continuous tense)	Экранизация сказки (по ролям) Съемка продолжения сказки Съемка сказки с изменением финала Съемка собственной сказки, составленной по аналогии с данной
A Good Friend	Ex 6 p 38. Read the tale and say how the dog helps the kittens. Ex 7 p 39. People can't live without friends. What about you? Answer the questions below. Ex 8 p 39. Do you know the story or a tale about good friends? Tell it to your classmates.	Лексическая сказка (Отработка ЛЕ по теме «Family»)	
A tale about rabbit	Ex 9 p 74. Read the tale and think of a title for it.	Грамматическая сказка (отработка Past Simple)	
The Funny Animal 1	Ex 11 p 113. There are a lot of tales about animals. Start reading this one. Who is this tale about? Ex 12 p 114. This tale is going to be interesting. Start telling it to your sister, brother or friend.	Лексическая сказка (отработка ЛЕ по теме «Food»)	
The Funny Animal 2	Ex 6 p 117. Read the tale to the end to find out what funny animal Dob and Rover saw. Ex 7 p 118. Find and read aloud the sentences to illustrate the picture.	Грамматическая сказка (способы обозначения прямой речи в тексте)	

Из предложенного анализа следует: использования УМК, предусмотренного учебным планом, вполне достаточно для организации проекта, а поиск дополнительных источников информации является инициативой учителя или учащихся. Тем не менее, для удобства и экономии времени, учащимся должны быть предложены готовые ссылки на источники для скачивания и установки программы Movie Maker [4], а также правила [2] и советы по эксплуатации [3]. Более того, необходимо

заранее обговорить с учащимися критерии оценивания готового проекта относительно наличия грамматических и лексических ошибок, оформления проекта и его защита. Для проверки усвоения новых фонетических, грамматических и лексических единиц учителем могут быть дополнительно организованы специальный тест или проверочная работа.

Внедрение проектной деятельности с использованием программы Movie Maker на уроках ИЯ на начальном этапе обучения является замечательной альтернативой стандартного урока ИЯ, так как помогает учащимся овладеть необходимыми для их возраста УУД и достичь нужного уровня иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), а также способствует реализации всех принципов обучения. Во-первых, использование ПК при выполнении проектной работы повышает мотивацию к изучению английского языка путём демонстрации возможностей его использования в жизни вне школьных стен – соблюдение принципа связи теории с практикой. Во-вторых, экранизация сказки на АЯ позволяет визуализировать учебный материал и представить его интерпретацию в наиболее удобной и простой для восприятия учащимися форме – соблюдение принципа наглядности. В-третьих, программа Movie Maker находится в общем доступе в Интернете, она бесплатна для установки и достаточно проста в управлении – соблюдение принципа доступности и посильности. В-четвертых, организация командной проектной деятельности в программе Movie Maker обязывает участников рабочей группы к овладению такими навыками, как способность идти на компромисс, распределение ролей и функций внутри группы, поддержание коммуникации и т. п., что демонстрирует соблюдение принципа сознательности и активности. Более того, организация проектной деятельности в данной программе требует соблюдения определенного плана действий и грамотного распределения обязанностей внутри группы, что подтверждает соблюдение принципа систематичности.

Все вышеуказанное способствует повышению уровня усвоения учебного материала, который воспринимается и интерпретируется учащимися согласно их уровню владения английским языком, способностям и интересам, что демонстрирует соблюдение принципа научности. Знания, полученные в игровой непринужденной форме, закрепляются быстрее благодаря крепким ассоциативным связям – это подчеркивает соблюдение принципа прочности.

Несмотря на все эти преимущества, теория о необходимости внедрения проектных задач в начальной школе подвергается критике. Скептическое отношение к ее реализации на первой ступени обучения объясняется практической неготовностью начального образовательного звена к реализации подобного рода проектов. В попытке спрятать

проблемы технического оснащения школ и некомпетентности преподавателей в области работы с информационно–коммуникационными технологиями (ИКТ) школы предъявляют целый ряд претензий к данной идее.

Во-первых, введение проектной деятельности в качестве средства обучения ИЯ происходит в основном в среднем и старшем звене. Во-вторых, сказка рассматривается в основном как жанр и используется исключительно для обучения чтению на русском и иностранном языке. Другими словами, наблюдается нехватка практических разработок, направленных на применение сказки как вида проектной деятельности, направленного на развитие УУД, а также на использование сказки как средства обучения другим видам речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо) при обучении ИЯ на раннем этапе. В-третьих, некоторые учителя предполагают, что совмещение собственно проектной работы и изучение принципов работы в определенной компьютерной программе может оказаться серьезной нагрузкой для младших школьников, что, в свою очередь, нарушит педагогические принципы посильности и доступности.

Подобного рода стереотипы разрушаются результатами последних исследований в области психологии и физиологии, согласно которым учащиеся начальных (2–4-х) классов вполне готовы к выполнению проектной деятельности, а работа с ПК при условии соблюдения установленных СанПиНов сделает любой урок увлекательным и продуктивным.

Таким образом, экранизация сказки на английском языке с использованием программы Movie Maker становится одним из самых эффективных и интересных для учащихся на сегодняшний день способов организации работы с учебным материалом.

Список литературы

1. *Верещагина И.Н., Притыкина Т.А.* Английский язык: учеб. для 3 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий. 3 год обучения: в 2 ч. Ч 1–Ч 2. / – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2002. – 142 с./ 175 с. (Рекомендовано Министерством образования РФ)
2. Как пользоваться Windows Movie Maker? [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kakprosto.ru/kak-806847-kak-polzovatsya-windows-movie-maker> (Дата обращения 18.12.2017).
3. Как создать эффектный ролик в Movie Maker? [Электронный ресурс]. – URL: <http://mydiv.net/arts/view-kak-sozdat-ehffektnyj-videorolik-v-windows-movie-maker.html> (дата обращения 18.12.2017).
4. Программы для Windows. Скачать Windows Movie Maker для Windows 7 на русском языке [Электронный ресурс].

URL:<http://relizua.com/besplatnaya-multimedia/154-windows-movie-maker-rus.html> (дата обращения 18.12.2017).

5. Раскрытие понятия «Проектная деятельность» [Электронный ресурс] // Инфоурок. [Электронный ресурс] URL: https://infourok.ru/raskrytie_ponyatiya_proektnaya_deyatelnost-153534.htm

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.). [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения 01.06.2017).

7. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиции человекообразности // Вестник Института образования человека. [Электронный ресурс]. – URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm> (дата обращения 28.04.2015).

© Нельзина Е.Н., Балдина Н.В., 2017

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 5-х КЛАССОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ «КАМИШИБАЙ-ТЕАТР»

Нельзина Елена Николаевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: nelzina@mail.ru*

Оборина Анастасия Игоревна

*студентка гр. 748 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: oboryashka@mail.ru*

THE DEVELOPING OF MONOLOGIC SKILLS OF THE 5TH-FORM PUPILS

Elena Nelzina, Ph.D.

*Associate Professor, Department for Foreign Language Education
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: nelzina@mail.ru*

Anastasiia Oborina

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 748
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: oboryashka@mail.ru*

Аннотация: рассмотрены проблемы развития монологических умений у учащихся 5-х классов. Рассмотрено определение понятия «опора», а также подтверждена необходимость и важность использования опор при обучении учащихся монологу. Рассмотрена технология тренировки и совершенствования умений монологической речи «Камишибай-театр» как одна из опор. В ходе анализа и исследования личного опыта авторов статьи выявлены конкретные этапы и алгоритм работы по технологии «Камишибай-театр».

Ключевые слова: монологическая речь; монологические умения; методические опоры; технология «Камишибай-театр».

Abstract: the problems of monologic skills development of 5th – form students is under consideration in this article. The definition of «support» was analyzed and also the usage and importance of supports in monologue training of students was confirmed. The technology of training and improving of monologue speech skills in form of «Kamishibai-Theatre» as a kind of support was examined. In the process of analyzing and investigation of the article author's individual experience the concrete stages and the algorithm of using the «Kamishibai-Theatre» technology were identified.

Key words: monologue speech; monologic skills; methodological supports; technology «Kamishibai-theatre».

Устная речь является основой, на которой строится обучение всем видам речевой деятельности. Одна из форм устной речи – монологическая речь.

Развитие монологических умений у учащихся среднего звена – один из важнейших аспектов при изучении иностранного языка, так как умение логично выстроить свое высказывание по какой-либо теме и грамматически правильно выразить свои мысли очень ценно.

Именно монолог дисциплинирует мышление, учит логически мыслить и, соответственно, строить свое высказывание таким образом, чтобы довести свои мысли до слушателя [3, с. 268].

Целью обучения монологической речи является формирование таких речевых монологических умений, как пересказать текст, сделать описание, сообщение на заданную или свободную тему, составить рассказ, логически последовательно раскрыть заданную тему, обосновать правильность собственных суждений, включая в свою речь элементы рассуждения, аргументации.

Наиболее привычным и доступным для учащихся 5-х классов является решение коммуникативной задачи описания и повествования. Наиболее интересно восприятие совершенствуется именно на средней ступени обучения. Этот факт является психологическим обоснованием широкого использования речевых опор, образной наглядности: картинок, рисунков, предметов – при организации предметного плана высказывания.

Опора определяется как стимул, побуждение к действию; вербальные опоры именуют также ориентирами речевой деятельности, которые ограничивают зоны поиска, способствуют развёртыванию мысли в определённом направлении, уменьшая ошибочность речи.

Наиболее часто используемым методистами определением методистов является понятие опоры как модели программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания.

Данное определение выдает главное предназначение опор - помочь порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом учащихся.

За счет обращения к индивидуальному опыту обеспечивается вариативность использования опор. Благодаря такому механизму одна и та же опора способна побудить бесконечное число различных высказываний. Однако не всем опорам свойственна такая универсальность. Чтобы более подробно рассмотреть виды опор, обратимся к их классификации различными авторами.

Прежде всего, различают словесные и изобразительные опоры. Такое деление открывает возможность параллельного использования и тех, и других опор в одном упражнении, так как они дополняют друг друга.

Е.И. Пассов и В.Б. Царькова выделяют словесные (вербальные) и зрительные (иллюстративные) опоры. Различие этих опор заключается в том, что они вызывают ассоциации либо посредством слов, либо изображением реальной действительности.

Опоры всегда информативны. В одних случаях информация развернута (содержательные опоры), в других – сжата (смысловые опоры), но в любом случае она лишь толчок к размышлению. В связи с этим у учащихся возникают определенные ассоциации, которые могут быть направлены в нужное русло установками речевых упражнений. Каждая из указанных опор специфична по характеру [3, с. 154].

Методически важными являются:

1) характер опор, с помощью которых выполняются упражнения при обучении монологической речи;

2) цель высказывания.

Опорами могут служить:

- наглядность;
- текст;
- ситуация;
- тема (фрагмент темы), проблема.

Но данная последовательность использования опор на среднем этапе обучения меняется и выглядит так:

- ситуация;
- наглядность;
- текст;
- тема.

Одной из опор при обучении монологической речи считается Kami Shibai-театр. Он представляет собой технологию, которая обучает учащихся создавать и использовать картинную наглядность для рассказывания историй, сказок.

С помощью технологии «Kami Shibai-театр» можно театрализованно обрабатывать различные темы на иностранном языке, запоминая и используя тем самым новую лексику, выражения по изучаемой теме, клише.

Происхождение Kami Shibai остается неясным, но корни данного вида искусства уходят в различные традиции визуального повествования, которые были распространены в прошлом в Японии. Современная форма театра рассказывания Kami Shibai появилась только в 1929 году, а в 30 и 40-е гг. прошлого века завоевала уже нешуточную популярность.

Kami Shibai – это форма визуального и совместного повествования, которая соединяет в себе использование нарисованных вручную изображений и живое повествование презентующего. «Kami» (紙) переводится с японского языка как «бумага», а «Shibai» (芝居) – «игра, драма».

В типичном представлении театра Kami Shibai участвует ведущий, который стоит на сцене по правую сторону от небольшого деревянного ящика. Внутри этого ящика находится определенное количество карточек с изображениями, иллюстрирующими каждое повествование. Ведущий меняет карточки по мере того, как рассказывается история; это может происходить с разной скоростью. Самые лучшие мастера Kami Shibai историю рассказывают, а не читают. При рассказывании их внимание направлено в зал, на аудиторию. Время от времени при этом они достают новые карточки [2].

Если говорить о плане изготовления Kami Shibai-театра, то стоит отметить, что он предполагает наличие рамки для размещения нарисованных иллюстраций, а также предусматривает использование таких материалов, как дерево или прочный картон. Открывающиеся дверцы конструкции театра имеют за собой «экран» для вкладывания в него созданных детьми изображений (иллюстраций-сопровождений к их историям) [1, с. 21].

Немецкие дидакты рассматривают Kami Shibai-театр как «театральную бумажную игру», которая нашла широкое применение в немецких детских садах и школах, так как она способствует игровому, музыкальному и творческому обращению с языком. Дети «переживают»

истории, которые сопровождаются иллюстрациями. Дети тренируют собственные языковые навыки, когда они сами становятся рассказчиками маленьких историй [1, с. 1].

Камишибай можно представить также как совокупность языка, движения и изображения. Камишибай взаимосвязан с рассказчиком, с его индивидуальным голосом, мимикой, жестами и выражением; реакцией слушателя; силой выражения изображений; обращением и языковым качеством текстов, поэтому камишибай-театр является незаменимым помощником при реализации пути «сверху».

Камишибай-театр позволяет использовать в качестве опоры для составления монологического высказывания как текст, так и наглядность, которая может быть подготовлена самими учащимися.

Задачей учителя является здесь научить учащихся связно и логично выстроить текст, учащихся – подготовить опоры и рассказать свой монолог эмоционально и выразительно.

Среди этапов работы по данной технологии следует выделять:

- чтение и понимание текста на иностранном языке;
- упрощение данного текста: убрать предложения, которые не важны для понимания текста, заменить сложные предложения на простые.

Первые два этапа должны проходить под руководством педагога, после чего учащиеся делятся на группы и сокращают исходный текст уже самостоятельно. Этапы в группах:

- изображение (рисование) эпизодов текста;
- соотнесение частей текста с картинками;
- рассказ (монолог), при котором важно искусство наррации, которому также учителю следует уделить особое внимание.

При работе с камишибай-театром помимо основного перечня этапов работы (чтение, упрощение текста, создание иллюстраций, подготовка отрывка для презентации) необходимо уделять внимание также выразительности, интонации и жестам во время рассказывания истории/монолога.

На основе этапов работы с камишибай-театром можно выстроить определенную рекомендуемую последовательность действий, алгоритм, которому и нужно будет придерживаться педагогу при организации работы в группах с камишибай-театром:

- 1) разделить текст на 4–6 «порций», ролей;
- 2) постараться упростить историю как содержательно, так и лексически (в языковом плане). В содержании должны быть убраны излишние детали, а ход событий лучше сократить; словарный состав текста на иностранном языке не должен превышать объем уже изученной лексики и должен при этом быть визуализирован, инсценирован и понятен по контексту; грамматика и синтаксис: в театральной постановке могут быть использованы формы настоящего времени, прямая речь и короткие

предложения (если учитель пишет тексты самостоятельно, он может отказываться от склонения прилагательных);

3) спланировать, сделать набросок подходящего изображения на каждую сцену камишибай-театра;

4) организовать представление, рассказывая упрощенную историю медленно и выразительно, показывая при этом подходящее изображение; позволить публике задавать промежуточные вопросы; придумать совместные виды деятельности и побудить публику на диалог;

5) вслед за рассказанной историей проанализировать оформление, содержание и презентацию;

6) дать возможность детям придумать собственные истории, оформить таблички, рассказать истории самостоятельно.

Средством помощи при подготовке может служить составление плана истории в виде наводящих вопросов, написанных на карточках [1, с. 19–20].

Таким образом, для эффективного развития умений монологической речи следует соблюдать строгую последовательность методических действий, необходимых и достаточных для успешного овладения данным видом речевой деятельности. Знание психолого-педагогических особенностей учащихся позволяет организовать учебные занятия таким образом, чтобы процесс обучения способствовал повышению мотивации и познавательной активности учащихся.

Использование технологии камишибай-театра является новым и перспективным в системе современного образования. Данное направление способно заинтересовать учащихся и пробудить у них мотивацию к учебе.

В результате последовательной работы над совершенствованием навыков монологической речи у учащихся формируются коммуникативные универсальные учебные действия УУД, которые и помогают им правильно и эффективно выстроить работу над текстом в целях создания собственного монолога на его основе.

Овладение коммуникативными УУД очень важно, так как они обеспечивают социальную компетентность и учет позиции партнера по общению или деятельности, умение слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, контролировать действия друг друга и уметь договариваться (работа в парах, группах). Именно эти навыки и умения и являются особенно ценными при работе по описанной выше технологии камишибай-театра.

Список литературы

1. *Конеза Ф.* Deutschlernen im Primarbereich: Von der Rezeption über die Interaktion zur Produktion mit dem Figuren- und Erzähltheater. – Новосибирск: Goethe Institut, 2014. – 24 с.

2. *Конышева М.* Камишибай: уроки визуального повествования из Японии, 2012. [Электронный ресурс]. – URL: <http://presportal.ru/prezentaciya/kamishibaj-uroki-vizualnogo-povestvovaniya-iz-yaponii/> (дата обращения: 12.05.2017).

3. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989. – 276 с.

© Нельзина Е.Н., Оборина А.И., 2017

APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES LEARNING

Mikhail Novoselov, Ph.D.

*Associate Professor, Department for Foreign Language Education
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
English B teacher, International Baccalaureate Diploma Programme,
Lyceum 10, Perm
E-mail: novosemikhail@yandex.ru*

Svetlana Novoselova

*Senior Lecturer, Department for Foreign Language Education
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: svetlana220577@mail.ru*

Alexei Kostarev

*Post-graduate Student of the Faculty of Foreign Languages, group M711
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: avkostarev@mail.ru*

Abstract: *This paper discusses the relevance of the language for specific purposes learning under the conditions of modern society and the problem of its poor efficiency. Moreover, a number of contradictions were determined along with the ways of their solution considering cognitive and affective approaches. In addition, the significant role of the student's motivation will be presented in this article*

Key words: *communicative competence; cognitive approach; learning; teaching; affective approach; motivation.*

Introduction

The conditions of a polylingual and multicultural society put forward new requirements for the graduate of the university. It should be a professional and psychologically adapted worker who has a well-formed foreign language professional communicative competency and is able to integrate it into the structure of his professional activity. At the same time, a graduate of a higher education institution, a teacher of a foreign language, should have a proper command of the tools for teaching ESP. A foreign language becomes not only a means of professional communication among workers of different directions, but also a means of developing certain «priority» areas of science and technology [5– 11].

The post-nonclassical scientific paradigm dictates the need for cooperation and collaboration of scientists around the globe in various scientific directions. It requires the development and intensification of professional and academic communication. There is a need for a more thorough study of communicative processes, the specificity of foreign professional communication in its entirety.

The transition to a tertiary education is aimed at the formation of highly competent graduates of the university, capable of self-organization, lifelong self-development [1; 2].

The existing conceptual provisions on this issue, which have undisputed scientific value and practical significance, do not exhaust the problem of forming a foreign language professional communicative competency in view of the inadequacy of methods aimed at the development of a foreign language professional communicative competency; deficit of created and accumulated information bases, taking into account the peculiarities of teaching languages for specific purposes; the undeveloped mechanisms for the involuntary assimilation of foreign language material from various professional fields, as well as the development of a system of training ESP teachers. This is the most important problem of modernization of higher foreign language education, conditioned by the pace of development of fundamental and applied sciences.

Approaches To Teaching ESP

A systematic analysis of the basic philosophical, psychological, pedagogical, and methodological and lingua didactical literature on the research problem was carried out [3; 5–8]; an empirical analysis based on the reflection of students at a language university; The results of diagnosing levels of the formation of foreign professional communicative competency of future bachelors and masters; own practical experience of teaching English for specific purposes; observation of the organization of the process of linguistic and methodical instruction of future ESP teachers in a university allow within the logic of the concept of higher education to raise up the question of the insufficient elaboration of the problem of the development of a foreign language professional communicative competency among graduates of higher educational

institutions. All of the above helped to identify a number of significant contradictions:

- between the social order for the graduates of the university able to teach foreign languages for specific purposes and the insufficiently developed scientific methodological bases for their training;

- the established extensive scientific and theoretical base of foreign language for specific purposes training at universities and the lack of a scientific description of the process of the development of a foreign language professional communicative competency among future graduates of a higher educational institution in the logics of modern education requirements;

- the need for effective methods of teaching foreign languages for specific purposes and their deficiency in the educational process of the university;

To resolve the above contradictions, it is necessary to design an educational process in the university to train a teacher of ESP, taking into account cognitive and affective approaches.

The cognitive approach proves the determining role of knowledge in the behavior of the subject. The cognitive approach solves the problem of organizing knowledge in the memory of the subject, the relationship between the verbal and figurative components in the process of memorization and thinking. Based on the cognitive approach, the cognition process involves the following stages:

- discursive activity (interpretation, the result of which are verbal and / or ethological judgments of the subject of cognition about perceived stimuli);

- cognitive structures of representation of transformed stimuli;

- the development of responses based on available cognitive structures, feedback as the influence of the formed structures of representation on the perception of a new sensory stimulus.

In this process of cognition involves the activity of the individual. As a result, subject-object relations in the educational process give way to subject-subject interaction. As in the student-centered approach, in the cognitive approach, the student is at the center of the educational process and is perceived as a thinking personality actively processing information [4]. The teaching is carried out through the thinking process of correlating new events or objects with existing cognitive concepts or propositions. It's not an implicit reaction but a clearly expressed and precisely differentiated conscious experience that arises when potentially significant signs, symbols, concepts or propositions correlate with the cognitive structure of a given personality and are included in it involuntarily and independently [5–8; 12]. It is the ability to correlate that explains a whole series of phenomena: the mastery of new knowledge, retention in memory, the psychological organization of knowledge as a hierarchical structure and forgetting [12–14].

Meaningful teaching – is the process of correlating and attaching new material to the corresponding established objects in the cognitive structure.

Entering the cognitive field, the new material interacts with the already included conceptual system and correlates with the appropriate category. The material can be correlated with the stable elements in the cognitive structure, this indicates its meaningfulness. A meaningfully learned material, assigned to a certain category of knowledge, unlike memorized by heart, has a much greater potential for preservation in long-term memory [1; 2].

Any teaching, including a foreign language, can take two forms: defensive and perceiving. In the first case the teaching is a method of adaptation, the adaptation to academic requirements. This is a burden. In the second case the student goes to meet the teaching as he independently chooses the material of interest to him. So the theory of learning that is built on a cognitive and emotional union is emerging.

In the cognitive approach, it is of fundamental importance to distinguish the opposition from «learning» and «teaching». Where the «learning» is correlated with an independent, conscious activity aimed at mastering new knowledge. «learning» is opposed to «teaching» as a formal procedure that prevents the disclosure of their cognitive abilities. Much attention is paid to the cognitive side of the learning, the disclosure of abilities, the education of self-esteem. One of the main conditions - is to help and receive help from others. The teacher helps only when assistance is necessary. The contribution of everyone is recognized and appreciated by all.

This approach is typical for foreign educational systems, although it can be successfully used in our country. It makes the learning process interesting, cognitive, communicative-directed. The main character of the educational process is a student who is regarded as a thinking being. However, a student is not only a thinking, but also emotional creature, so the affective approach complements the picture of the learning represented by the cognitive approach. The aim of the approach is to create positive motives for learning. Motivation is seen as an inner motivation, impulse, feeling or strong desire, pushing the individual to a special action. All people have needs or motivation that are to some extent innate.

Motivation

The motivation concept is based on six aspirations or human needs:

- need for study, study of the unknown;
- impact on the environment and change;
- activity, development and manifestation of abilities;
- stimulation by the environment, by other people or ideas, by thoughts and feelings;
- knowledge, its processing and internalization of the results of study, impact, activity and stimulation, resolving contradictions, solving problems and self-consistent systems of knowledge;
- increase in the importance of his «I», his recognition and approval of others.

Researchers identify other factors explaining motivation, as well as the hierarchy of needs: from the basic material needs in the air, water, food to higher needs in confidence, identity and self-esteem, the satisfaction of which leads to self-actualization. However, these are the six needs listed above that convey the essence of the most general categories of needs and are relevant to foreign-language education. Motivation can manifest itself in different ways on three levels:

- a) at the global level,
- b) at the level of the situation,
- c) at the level of a task.

So, the student can have strong motivation, but when he is offered a boring task it is unlikely that he will show any motivation. Three types of factors influence the increase in or the retention of motivation:

- 1) factors related to how training is organized and conducted;
- 2) individual factors, i.e. factors associated with the student;
- 3) sociocultural factors.

There are two types of motivation: instrumental and integration (Gardner, 1972). Depending on the source of motivation - it comes from the student himself or from other people – distinguish between its internal and external manifestations. This division brings a new dimension to the dichotomy «instrumental versus – integration motivation».

Conclusion

Thus, the consideration of affective factors allows the researcher to consider the picture of the learning process more holistically. They play a significant role in teaching, manifesting themselves in the choice of materials and tasks that motivate students to work, in finding ways to deal with mistakes that would not create anxiety; in caring for the development of students' self-esteem, self-confidence and high self-esteem in class; in the aspiration of the educator to create favorable conditions and to facilitate the process of mastering the chosen specialty or direction, in increasing their autonomy, in manifesting insight, turning to the theory of the styles of learning.

References

- 1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие / М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2010.
- 2. *Безукладников К.Э., Карпушина Е.Е.* Оценка профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в педагогическом вузе // *Иностранные языки в школе.* – 2009. № 6. – С. 87–92.

3. *Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 1. – С. 84–87.
4. *Поляков О.Г.* Роль теорий учения и анализа потребностей в проектировании профильно-ориентированного курса английского языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 45–51.
5. *Anderson R.C., Ausubel D.P.* Readings in the psychology of cognition. Holt, Rinehart and Winston, 1965 // Original from the University of Michigan Digitized Jun. 2006. 13. 690 p.
6. *Ausubel D.P.* Educational psychology: a cognitive view. Holt, Rinehart and Winston, 1968 // University of Michigan Digitized Jul. 2008. 14. 685 p.
7. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS. P. 103.
8. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for PreService Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.
9. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332. ВЕСТНИК ПГГПУ Серия № 1. Психологические и педагогические науки 148
10. *Bezukladnikov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24, № 2. P. 201–206.
11. *Bezukladnikov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22, № 7. P. 903–910.
12. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20, № SPL.ISS.. P. 20–23.
13. *Smith F.* Comprehension and learning: a conceptual framework for teachers. Holt, Rinehart and Winston, 1975 // University of Michigan Digitized Aug. 2006. 29. 277 p.
14. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11, № 7s. P. 356–359.19.

ОБУЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ

Новосёлов Михаил Николаевич

канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
преподаватель английского языка дипломной программы Международного бакалавриата,
МАОУ «Лицей № 10», г. Пермь
E-mail: novosemikhail@yandex.ru

Новосёлова Светлана Николаевна

старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: svetlana220577@mail.ru

TEACHING ACADEMIC WRITING

Mikhail Novoselov, Ph.D.

Associate Professor, Department for Foreign Language Education
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
English Bteacher, International Baccalaureate Diploma Programme,
Lyceum 10, Perm
E-mail: novosemikhail@yandex.ru

Svetlana Novoselova

Senior Lecturer, Department for Foreign Language Education
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: svetlana220577@mail.ru

Аннотация: современное высшее образование невозможно без исследовательской деятельности, результаты которой студент должен уметь представлять на иностранном языке. Представлен комплекс упражнений для студентов магистратуры, направленный на обучение академическому письму. Описанные приемы формируют у студентов навыки формулирования и оформления аннотаций и тезисов научных работ для представления в научном докладе или публикации в научном журнале.

Ключевые слова: академическое письмо; иностранный язык; магистратура; аннотация; методика обучения; комплекс упражнений

Abstract: an integral part of modern higher education is the research activity, which results a Master degree student should be able to present in a foreign language. The article presents a set of educating exercises, aimed to develop academic writing skills. The described technique forms the students' ability to formulate and formalize abstracts of their work for a scientific report presentation or in a scientific journal publication.

Key words: academic writing; foreign language; master's degree; abstract;

teaching methods; set of exercises.

Актуальность обучения академическому письму на английском языке обусловлена развитием академической мобильности, процессами глобализации в образовании и науке. «Академическое письмо» - раздел ESP (English for Specific Purposes), известной как дисциплина «Деловой английский (иностраннй) язык», – появляется в учебных планах высших учебных заведений на уровне магистратуры в особенности. В этом контексте актуализируется ряд лингводидактических аспектов, которым посвящена данная статья [6].

Под академическим письмом мы понимаем особый вид речевой деятельности, конечный продукт которой – описание результата исследований магистрантов, аспирантов, ученых на иностранном языке. Академическое письмо имеет цель, как пишет И.Б. Короткина, «научить... выражать и обосновывать свои идеи посредством краткого, убедительного и удобно организованного текста» [4].

Анализ зарубежной литературы, собственный опыт обучения английскому языку для специальных целей позволили выделить и объединить в группы приемы, направленные на формирование и развитие умений академического письма у студентов магистратуры неязыковых факультетов. В совокупности приемы представлены как часть методики формирования иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции студентов магистратуры.

Представленная ниже группа приемов (упражнений) направлена на развитие умения формулировать проблему исследования. Данные упражнения позволяют студентам магистратуры научиться отделять спорный тезис от констатации факта.

Студентам предлагаются примеры утверждений и спорных тезисов [13]:

Statement of fact: *Smoking can cause health problems.*

Arguable thesis statement: *The government should ban smoking altogether.*

Statement of fact: *Small cars get better fuel mileage than 4x4 pickup trucks.*

Arguable thesis statement: *The government should ban 4x4 pickup trucks except for work-related use.*

Statement of fact: *On average, people with college degrees earn more money in the workplace.*

Arguable thesis statement: *A college degree should not be required for the profession.*

На следующем этапе студенты анализируют и определяют типы утверждений:

Exercise 1.

The following exercise contains hypothetical thesis statements. On the blank line beside each statement, write «A» if the statement is arguable or «F» if the statement is a statement of fact.

Например,

1. The amount of financial aid available to students should be proportionate to the earning potential of the career fields for which their majors prepare them.

2. Tom Hanks should have won the Best-Actor award for his performance in *Castaway*.

3. Frank Sinatra was loved and admired by many people.

4. The United States contains citizens of many different ethnicities.

5. Sterling College should make coffee available to students in every building.

6. Driving under the influence of alcohol is dangerous.

7. Penalties for drinking and driving should be more severe.

8. Television networks air a lot of reality shows nowadays.

9. The *Harry Potter* movies are better than the *Indiana Jones* movies.

10. Steroid abuse can lead to serious health problems.

Следующий этап – самостоятельное формулирование студентами 3–5 спорных тезисов.

С помощью примера ниже осуществляется анализ проблемы исследования в целом и определение темы исследования.

Для изучения предлагается фрагмент текста, в котором студент получает задание написать статью о чем-либо, связанном с коммуникацией. Студент посещает колледж на бейсбольную стипендию, и, чтобы его заинтересовать, ему предлагают объединить это задание с бейсболом. Однако его единственная ассоциация, которую он может назвать между этими двумя темами, связана с невербальными сигналами, которые тренеры дают своим игрокам. В день сдачи тезиса студент представляет преподавателю определение своей темы: «Сигналы руками – важная часть бейсбола».

Преподаватель, объяснив, почему данный тезис является констатацией факта, прибегает к мозговому штурму. Он пишет две темы: общение и бейсбол – и просит назвать другие виды общения, связанные с бейсболом. Студент хорошо осведомлен в этой области и начинает называть различные виды коммуникаций: жесты ловцов, общение комментаторов, знаки инфилдеров. После минуты молчания студент, отвлекаясь от непосредственной бейсбольной тематики, рассказывает о разочаровавшем его бейсбольном снаряжении, которое он купил, увидев рекламу. Он подумал добавить еще один круг в схему мозгового штурма – «реклама бейсбольного товара». И студент признается, что после неудачной покупки часто задумывается о рекламном обмане. В конце концов, полностью отойдя от бейсбола, студент через бейсбольный опыт

формулирует проблему коммуникации, вызванную необходимостью распознавания ложной рекламы.

Очередное упражнение направлено на обучение студентов определять тему, объект исследования и формулировать проблему (табл. 1) [11].

Таблица 1

	General Topic	Narrower Topic	Thesis Statement
.	education	distance education	?
.	communication	the difference in people's voices	?
.	work	paid vacation time	?
.	dishonesty	cheating in sports	?
.	community	volunteerism	?
.	television	reality shows	?
.	relationships	fathers and sons	?
.	newspapers	college newspapers	?
.	family	eating together	?
.	criminal justice	treatment of inmates	?

По сути, представленное является технологией формирования критического мышления, однако это способствует развитию у студентов умений формулировать проблему в собственном исследовании.

Следующим разделом курса «Академическое письмо» является обучение аннотированию научных текстов на иностранном языке, т. к. публикации в научных журналах дают возможность стать частью международного научного сообщества, представить результаты исследований, заявить о себе на конференциях, семинарах и получить грант. Основным требованием к публикациям в научных журналах является наличие аннотации и ключевых слов на иностранном языке [5].

Целью работы над аннотированием является:

- определение ключевых слов в исследовательской работе;
- ознакомление со структурой аннотации;
- вычленение слов-связок для объединения частей аннотации;
- написание аннотаций к научным статьям.

Студентам предлагается ознакомиться с алгоритмом написания аннотации и ее качественной характеристикой. Уделяется внимание различным типам аннотаций, где необходимо выделить структуру и отличительные черты [10].

Итоги обобщения отражены на рис. 1:

<i>Descriptive abstract</i>	<i>Informative abstract</i>
Describes the major points of the project to the reader.	Informs the audience of all essential points of the paper.
Includes the background, purpose and focus of the paper or article, but never the methods, results and conclusions, if it is a research paper.	Briefly summarises the background, purpose, focus, methods, results, findings and conclusions of the full-length paper.
Is most likely used for humanities and social science papers or psychology essays.	Is concise, usually 10% of the original paper length, often just one paragraph.
	Is most likely used for sciences, engineering or psychology reports.

Рис. 1

Следующие примеры упражнений направлены на ознакомление с основными разделами и структурой аннотации [3]:

Task 1. Match the parts of an abstract (1–5) to the questions they answer:

- | | |
|----------------|---|
| 1) background; | What was the purpose of research? |
| 2) aims; | What were the main findings? |
| 3) approach; | What did the research lead to? |
| 4) results; | What was the context of the work? |
| 5) conclusion | What were the methods used in the research? |

Task 2. The following phrases can be used to signal the purpose of each part of an abstract. Divide the phrases (a–l) into four groups according to their functions (1–4).

Functions: 1) state the research questions; 2) present the hypothesis; 3) introduce the method; 4) introduce key results. a) An investigation was taken to explore ...

- b) It seems likely that ...
- c) Results show that ...
- d) The aim of the study was to ...
- e) The data suggest that ...
- f) The present study investigates ...
- g) The study provides strong evidence that ...
- h) We demonstrate that ...
- i) We expected that ...

- j) We investigated a new method of ...
- k) The method involved ...
- l) ... was found to ...

Task 3. Read the following structured abstract for a research paper and match sections (1–6) to the parts of the abstract.

1. Findings. 2. Methodology. 3. Purpose. 4. Keywords. 5. Research implications. 6. Originality/ value.

Structuring international service operations: a theoretical framework and a case study in the IT-sector.

A _____

The specific challenges with which companies pursuing international manufacturing strategies are faced, if their output also contains a service dimension, are addressed.

B _____

A theoretical framework is proposed based on three virtually complementary perspectives by integrating international production, demand, and contemporary ICT-based theory. Subsequently, an exploratory case study in a pure service environment is described that illustrates the value of the framework.

C _____

It is possible, for example, to apply the theoretical framework to case studies in internationally operating companies delivering a mix of goods and services.

D _____

The present study provides a starting-point for further research in the international manufacturing sector.

E _____

Moreover, the framework has proven to be useful in improving the European structure of the case company. This is a notable and promising side-effect of the exploratory study, at least from a managerial point of view.

F _____: Multinationals, Service operations, Location, Decision making.

Task 4. Mark the sentences of the key parts and identify them [12].

(1) Model descriptive abstract

<i>Abstract (Stevenson, 2004)</i>	<i>Key Parts</i>
The opportunity to design and deliver short programs on referencing and avoiding plagiarism for transnational UniSA students has confirmed the necessity of combating both the ‘ apl plagiarism-is-cheating’ reaction and	

the just-give-them-a-referencing-guide' response. The notion of referencing is but the tip of a particularly large and intricate iceberg. Consequently, teaching referencing is not adequate in educating students to avoid plagiarism. In this presentation, I will use the transnational teaching experience to highlight what educating to avoid plagiarism entails.

(2) *Model informative abstract*

<i>Abstract (Zoltan, 2005)</i>	<i>Key Parts</i>
<p>Metalinguistic awareness contributes to effective writing at university. Writing is a meaning-making process where linguistic, cognitive, social and creative factors are at play. University students need to master the skills of academic writing not only for getting their degree but also for their future career. It is also significant for lecturers to know who our students are, how they think and how we can best assist them. This study examines first-year undergraduate Australian and international engineering students as writers of academic texts in a multicultural setting at the University of Adelaide. A questionnaire and interviews were used to collect data about students' level of metalinguistic awareness, their attitudes toward, expectations for, assumptions about and motivation for writing. The preliminary results of the research show that students from different cultures initially have different concepts about the academic genres and handle writing with different learning and writing styles, but those with a more developed metalanguage are more confident and motivated. The conclusion can also be drawn that students' level of motivation for academic writing positively correlates with their opinion about themselves as writers. Following an in-depth multi-dimensional analysis of preliminary research results, some recommendations for writing instruction will also be presented</p>	

Task 5 [2].

- 1) **Look at the Components of an abstract again and order the sentences to form an abstract.**
- 2) **Decide which keywords you would use for this abstract.**
- 3) **Decide the type of the abstract.**

1) **Abstract.**

□ The participants were 30 volunteer students, 15 male and 15 female who have recently graduated from the Biology Department of Red Tree University.

□ The participants were asked what influence biology education has on their attitudes regarding world peace and humanity.

□ The results indicated that biology education has some positive impacts on attitudes of the students regarding humanity and world peace.

□ The responses of the participants indicated that, at the end of four year biology education, they have more self-awareness and have greater capacity to love human beings and all the living creatures.

□ The aim of this study was to examine whether biology education has any impacts on attitudes in terms of humanity and world peace.

□ In addition, they reported they had the feeling that they could contribute to the world peace.

□ Biology has always been a beneficial discipline for the human beings.

2) **Keywords:**

3) **Type of the abstract:**

Task 6. Edit the following abstract [8].

1) Complete gaps 1–5 with the correct words: *considers respect assessed evidence justify*

2) Rewrite underlined sentences *a-d* using the passive voice.

3) Add linking words where appropriate.

Firstly. Secondly. Generally. In addition. However.

The expansion of higher education systems, new demands on institutions and growing pressures on resources have become common trends across most developed countries. **(a)** *This paper explores the early career paths of academics.* **(b)** *It makes initial comparisons between different higher education systems.* **(c)** *We have written this paper with1 ___ to the Changing Academic Professionstudy. This study2 ___ the following facts: respondents' degrees, age at which they qualified, disciplines they studied and now teach. The conditions of academic work are3 ___. The collected data4 ___ various degrees of flexibility and mobility required of academics in the early and later stages of their careers. The study provides5 ___ that academics are becoming more mobile domestically and internationally. Academics from the 17 countries in the study are quite satisfied with the technical resources provided by their institutions.* **(d)** *They criticize the personnel and funds available to support teaching and research.*

Task 7. Write the abstract on your article using the following phrases:

The aim of the study was to _____

The present study investigates _____

The method we applied involved _____

The study provides strong evidence that _____

We demonstrate that _____

We investigated a new method of _____

The data revealed _____

The study showed _____

The study proved _____

Results show that _____

Results indicate that _____

Further research is needed to better understand _____

Результатом этой работы является формирование у студентов способности и долговременной готовности самостоятельно представлять в кратком и логичном виде аннотацию своей научной работы на конференциях любого уровня, международных, в том числе.

Заключительным этапом курса «Academicwriting» является обучение студентов структуре и особенностям оформления научных статей на английском языке.

Студентам предлагается провести анализ литературы и статей на английском языке по проблеме их исследования [1].

Выполнив анализ статей, студенты делают заключение о характерных структурных элементах написания статьи на английском языке:

- a. Title
- b. Authors
- c. Abstract
- d. Introduction
- e. Methods and Materials
- f. Results with Tables and Figures
- g. Discussion
- h. Acknowledgements
- i. References.

Преподаватель предоставляет студентам учебные материалы по написанию статей на английском языке. В результате обсуждения студенты обобщают требования и рекомендации по каждой части статьи [9]:

Например,

A. Заголовок должен быть конкретен и понятен для целевой аудитории. Раскрывает объект и предмет исследования.

B. Первый автор статьи – лицо, выполнившее работу.

C. Первый параграф, объемом 100–250 слов, обобщающий цели, методы, результаты и выводы статьи. Не содержит цитат, аббревиатур, сносок.

D. Введение содержит ответы на вопросы: Какая проблема поставлена в исследовании. Почему это актуально?

Е. Раздел, посвященный решению научной проблемы.

Далее со студентами продвинутого уровня обсуждается возможность публикации научной статьи на английском языке. Основным требованием к зачету является оформление собственной статьи на английском языке, в соответствии с правилами для авторов научных публикаций в зарубежных изданиях [7].

Таким образом, в данной статье продемонстрированы элементы методики формирования умений академического письма студентов магистратуры, которая в рамках отведенного учебным планом небольшого количества академических часов и отсутствия специализированных учебно-методических комплексов способствует развитию навыков оформления научной работы, анализа, систематизации и обобщения информации на английском языке, способствуя становлению исследовательской компетенции студентов магистратуры.

Список литературы

1. *Дюканова Н.М.* Структура и специфика написания английской научной статьи// Языковой дискурс в социальной практике: матер. междунар. науч.-практ. конф. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. – С. 87–89.
2. *Ерёмина В.М.* Особенности обучения написанию аннотаций на английском языке//Учен. зап. ЗабГУ. – 2016. – Том 11, № 6. – С. 86–92.
3. *Иванова Н.К., Шишкина С.Г.* Academic English: thefirststeps: учеб. пособие по английскому языку для магистрантов. – Иваново: Иван. гос. хим.-технолог. ун-т, 2013.
4. *Короткина И.Б.* Академическое письмо: процесс, продукт и практика. Учеб. пособие для вузов. – Юрайт, 2015.
5. *Маркушевская Л.П., Чарская Т.К., Ермошина Н.В., Крашенинникова Н.Н., Калабина С.Е.* English for Masters. – СПб: СПбГУ ИТМО, 2010.
6. *Меркулова Э.Н.* Академическое письмо на английском языке в российском вузе: проблемы и решения // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2016. – № 123 (09).
7. *Михельсон Т.Н., Успенская Н.В.* Как писать по-английски научные статьи, рефераты и рецензии. – Санкт-Петербург, 1995.
8. *Островская Е.С., Вышегородцева О.В.* Academic Writing: концепция и практика академического письма на английском языке//Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 104–113.
9. *Потанина О.С.* Основы научной работы: подготовка научной статьи на английском языке: учеб. пособие. – Томск: Изд-во Томского политех. ун-та, 2011.
10. *Bailey, Stephen.* Academic Writing. A Handbook for International Students. Forth edition. – Routledge, 2015.

11. *Coffin, Caroline*. Teaching Academic Writing. A toolkit for higher education/ Caroline Coffin, Mary Jane Curry, Sharon Goodman, Ann Hewings, Theresa M. Lillis, Joan Swann. – Routledge, 2003.
12. Writing an Abstract. Writing Centre Learning Guide. - The University of Adelaide [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.adelaide.edu.au/writingcentre/docs/learningguide-writinganabstract.pdf> (дата последнего обращения: 31.05.2017).
13. WritingThesisStatements [Электронный ресурс]. – URL:<https://www.sterling.edu/documents/academics/ThesisStatement.pdf> (дата обращения: 31.05.2017).

© Новосёлов М.Н., Новосёлова С.Н., 2017

РМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Новоселов Михаил Николаевич

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
преподаватель английского языка дипломной программы Международного бакалавриата
МАОУ «Лицей № 10», г. Пермь
E-mail: novosemikhail@yandex.ru*

Поздеева Екатерина Сергеевна

*студентка 741 гр. факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: katerina.pozdeeva@list.ru*

THE DEVELOPMENT OF SENIOR STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE TESTING COMPETENCY

Mikhail Novoselov, Ph.D.

*Associate Professor, Department for Foreign Language Education
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
English B teacher, International Baccalaureate Diploma Programme,
Lyceum 10, Perm
E-mail: novosemikhail@yandex.ru*

Ekaterina Pozdeeva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: katerina.pozdeeva@list.ru*

Аннотация: статья посвящена исследованиям, в области методики

преподавания иностранных языков и касается изучения проблемы формирования иноязычной тестовой компетенции учащихся старших классов, а также изучения общеевропейской системы оценки уровня владения иностранным языком и ее реализации в российской системе образования. Связь между этими двумя системами еще мало изучена, и это создает определенные трудности при формировании иноязычной тестовой компетенции учащихся старших классов, нацеленных на сдачу Единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ) по английскому языку и International English Language Testing System (далее – IELTS).

Ключевые слова: иноязычная тестовая компетенция; общеевропейская система оценки уровня владения иностранным языком; уровень владения языком; шкала уровней владения языком; дескриптор; Единый государственный экзамен; International English Language Testing System.

Abstract: this article is devoted to research in the field of foreign language teaching methods. It concerns the study of the problem of development of senior students' foreign language testing competency, as well as the study of Common European Framework of Reference for Languages and its realization in the Russian system of foreign language education. The matter is that the connection between these two systems has not been studied well yet, and this creates some difficulties with formation of senior students' foreign language testing competency, especially when it comes to the students, who are aimed at passing the Russian unified state exam in a foreign language and International English Language Testing System.

Key words: foreign language testing competency; Common European Framework of Reference for Languages; common reference levels; language-specific scales; descriptor; the Russian unified state exam; International English Language Testing System.

Современный мир предъявляет все более высокие требования к качеству образования. На сегодняшний день в условиях глобализации недостаточно быть специалистом, хорошо знающим свое дело, но также необходимо уметь постоянно развиваться и перенимать новый опыт как внутри страны, так и за ее пределами. Владение как минимум одним иностранным языком является необходимым навыком, который позволяет перенимать зарубежный опыт, делиться своим, а также успешно взаимодействовать в условиях мирового сотрудничества. В свою очередь, определение уровня владения иностранным языком является одним из важнейших вопросов как для преподавателей иностранного языка, так и для потенциальных работодателей. Решение данного вопроса находится в рамках общеевропейской системы оценки уровня владения иностранным языком, которая позволяет выявить, насколько сформированы умения аудирования, чтения, письма и говорения, а также фонетические, грамматические и лексические навыки. Определяется степень

сформированности данных навыков посредством международных экзаменов по иностранным языкам. Так, для английского языка можно выделить следующие экзамены:

- IELTS – для всех уровней владения иностранным языком;
- КЕТ, PET, FCE, CAE, CPE и т.д. – для определенных уровней.

В России аналогом данной системы для учащихся старших классов считается система Единого государственного экзамена, однако связь между российской и общеевропейской системами еще мало изучена.

В связи с тем, что уровень владения иностранным языком проверяется тестом, возникает проблема формирования иноязычной тестовой компетенции, что является довольно противоречивой проблемой и тем самым обуславливает актуальность данной работы.

Общеевропейская система оценки уровня владения иностранным языком – система уровней владения иностранным языком, которая используется странами Европейского союза. Общеевропейская система оценки уровня владения иностранным языком устанавливает единые стандарты для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции во всем мире и является средством признания квалификаций, которые были получены в разных системах образования, способствует трудовой и студенческой мобильности. В данной системе выделяют три основных категории, которые в свою очередь подразделяются на шесть уровней в зависимости от знаний и умений учащихся.

Шкала уровней владения языком, которая была разработана в 1990-х гг. в рамках Совета Европы, послужила основой для определения минимума обязательных требований к целям и содержанию обучения на каждом уровне.

Шкала уровней владения иностранным языком совершенствовалась в течение нескольких десятков лет. Существует большое количество подходов к описанию уровней владения иностранным языком, однако все они имеют общую концепцию. Различие между ними заключается в степени полноты дескрипторов, включающих в себя описание необходимых знаний, умений и навыков для достижения определенного уровня. Цель овладения языком заключается в формировании коммуникативной компетенции, рассматриваемой в совокупности следующих компетенций: лингвистической, социокультурной, социолингвистической.

Под уровнем владения языком следует понимать степень сформированности коммуникативной компетенции, которая обеспечивает возможность решать на иностранном языке задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений [1].

Для организации процесса изучения языка и оценки степени владения им выделяют три основных крупных уровня (базовый, средний и

продвинутой), каждый из которых в свою очередь разбивается на два подуровня.

Таблица 1

Система уровней владения языком

А Элементарное владение (Basic User)	А1 Уровень выживания (Breakthrough or beginner)
	А2 Предпороговый уровень (Waystage or elementary)
В Самостоятельное владение (Independent User)	В1 Пороговый уровень (Threshold or Intermediate)
	В2 Пороговый продвинутой уровень (Vantage or upper-intermediate)
С Свободное владение (Proficient User)	С1 Уровень профессионального владения (Effective operational proficiency or advanced)
	С2 Уровень владения в совершенстве (Mastery or proficiency)

Для каждого уровня разработаны дескрипторы, которые описывают, что способен делать ученик на каждом уровне в чтении, аудировании, письме и говорении. В обобщенном виде их можно представить следующим образом:

Таблица 2

Дескрипторы уровней владения языком

А Элементарное владение (Basic User)	А1 Уровень выживания (Breakthrough or beginner)	Понимает и использует знакомые повседневные выражения и очень простые фразы, направленные на удовлетворение конкретных потребностей; может представить себя и других, а также спрашивать и отвечать на вопросы, связанные с местом проживания, знакомыми людьми и личными вещами; может поддержать разговор, если собеседник говорит медленно и четко и готов оказать помощь
	А2 Предпороговый уровень (Waystage or elementary)	Понимает предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, о себе и семье, покупках, местной географии, устройстве на работу); может выполнить

		коммуникативные задачи, связанные с обменом информацией на знакомые и рутинные темы; может рассказать простым языком о себе, круге общения, повседневной жизни
В Самостоятельное владение (Independent User)	В1 Пороговый уровень (Threshold or Intermediate)	Понимает основную информацию четких сообщений, сделанных на темы, возникающие на работе, в учебе, досуге и т.д.; способен справиться с ситуациями, которые могут возникнуть во время путешествия в страны, где говорят на изучаемом языке; может составить связное сообщение на знакомые или личные темы; может описать впечатления, события, надежды, мечты, аргументировать и обосновать свое мнение и планы
	В2 Пороговый продвинутый уровень (Vantage or upper-intermediate)	Понимает общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты; говорит довольно бегло, что дает возможность общаться с носителями языка без затруднений для обеих сторон; может делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свое мнение на проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений
С Свободное владение (Proficient User)	С1 Уровень профессионального владения (Effective operational proficiency or advanced)	Понимает объемные сложные тексты на различную тематику, распознавая скрытое значение; говорит спонтанно и бегло, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений; может использовать язык легко и эффективно для социальных, учебных и профессиональных целей; может создать отчетливое, детальное, хорошо структурированное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов
	С2 Уровень владения в совершенстве (Mastery or proficiency)	Легко понимает услышанное и прочитанное; может обобщить информацию из различных источников (письменных и устных), воспроизводя аргументы и выводы в виде цельного высказывания; говорит спонтанно, с высоким темпом и высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях

Данные дескрипторы могут быть применены к любым языкам европейской группы.

Применительно к российской средней школе выделяются базовый (предпороговый) и пороговый уровни владения языком. Пороговый уровень, характеризующий уровень коммуникативной компетенции выпускника средней школы, служит базой для дальнейшего обучения и достижения уровней продвинутого, опытного, профессионального и совершенного пользователей иностранным языком.

Российский федеральный государственный образовательный стандарт по иностранным языкам призван определить общую часть содержания образования по предмету при наличии различных программ, учебных планов и учебников и составить основу для развития дифференциации обучения иностранным языкам. Российский федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее по тексту – ФГОС ООО) обеспечивает обязательное ядро содержания обучения иностранным языкам, независимо от типа учебного заведения [2].

В ФГОС ООО РФ отражены требования к знаниям, умениям и навыкам, которыми должен обладать выпускник 11-го класса общеобразовательной школы, дается описание требований к образовательной программе по видам речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо и говорение) с детальным описанием того, что должен знать и уметь выпускник. Данные требования схожи с дескрипторами уровней и подуровней, предложенных Советом Европы.

Для определения и подтверждения владения определенным уровнем иностранного языка в России в 2001 г. был введен Единый государственный экзамен, который является одновременно выпускным экзаменом для учащихся 11-х классов и вступительным экзаменом для поступления в вузы. На данный момент не существует альтернативы ЕГЭ, сдавать этот экзамен обязаны все выпускники.

Проект Единого государственного экзамена по английскому языку был разработан в 2000 г. группой преподавателей из Санкт-Петербурга (SPEX). Преподаватели предварительно прошли специальную подготовку в одном из университетов Великобритании при поддержке Британского совета, поэтому формат экзамена (т.е. проверяемые навыки и типы заданий) напоминает международные британские экзамены, такие как First Certificate of English (далее FCE) или IELTS.

Существует большое количество международных экзаменов на определение уровня владения английским языком, но наиболее популярным среди выпускников школ, которые являются потенциальными абитуриентами не только наших вузов, но и зарубежных, остается IELTS. Данный факт можно объяснить тем, что сертификат, полученный в результате сдачи IELTS, признается большим количеством зарубежных вузов. Стоит отметить, что на сегодняшний день существует несколько видов данного экзамена: IELTS Academic, IELTS General, IELTS Life Skills.

Выбор экзамена должен быть обусловлен личными целями сдающего. Так, например, IELTS Life Skills дает право на подачу документов на визу воссоединения с семьей, постоянного проживания или гражданства, IELTS General сдают, если целью является эмиграция или работа за рубежом, а IELTS Academic сдают при поступлении в иностранный вуз.

Любой экзамен по иностранному языку в формате теста проверяет у учащегося, насколько сформирована не только коммуникативная, но и иноязычная тестовая компетенция.

Под тестовой компетенцией учащихся следует понимать их готовность к осуществлению тестовой деятельности, обеспеченную предметными знаниями, тестовыми стратегиями и развивающими умениями [4].

Зачастую даже учащийся, владеющий языком на высоком уровне, может на экзамене показать плохие результаты по причине недостаточной сформированности тестовой компетенции по иностранному языку.

Исходя из потребности учащихся в сдаче экзаменов разработано учебное пособие по параллельной подготовке к ЕГЭ по английскому языку и IELTS Academic, которое позволяет формировать тестовую компетенцию учащихся.

Перед созданием подобного пособия было логичным сравнить вышеупомянутые экзамены с целью определения возможности параллельной подготовки на основании их схожести.

Результаты данной работы представлены ниже (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение экзаменов по структуре

Раздел	ЕГЭ	IELTS	
		Academic IELTS	General IELTS
Listening	3 части – 30 мин	4 части – 40 мин	
Reading	3 части – 30 мин	3 части – 60 мин	5 частей – 60 мин
Lexics and Grammar	3 части – 40 мин	отсутствует	
Writing	2 задания – 80 мин	2 задания – 60 мин	
Speaking	4 задания – 15 мин	3 задания – 15 мин	
Время	195 мин	180 мин	

Следовательно, можно сделать вывод, что есть некоторые различия в отведенном на задания времени. Так, на раздел «Чтение» в ЕГЭ дается меньше времени, а на раздел «Письмо» – больше. Также следует подчеркнуть тот факт, что в IELTS отсутствует раздел «Лексика и грамматика», в отличие от ЕГЭ по английскому языку.

Развернутая структура IELTS

Название раздела	Описание		Баллы, комментарии
	Academic IELTS (Академическая версия)	General Training IELTS (общая версия)	0 баллов – тест не пройден 1 балл – нет знаний, за исключением нескольких слов 2 балла – частичные знания 3 балла – чрезвычайно ограниченные знания 4 балла – ограниченные знания 5 баллов – умеренные знания 6 баллов – компетентные знания 7 баллов – хорошие знания 8 баллов – очень хорошие знания 9 баллов – экспертное владение языком
<u>Listening</u>	40 вопросов 4 типа заданий: 1 тип: заполнение пропусков 2 тип: нахождение соответствий 3 тип: ответ на вопросы с множественным выбором 4 тип: ответ на развернутые вопросы с множественным выбором		
<u>Reading</u>	40 вопросов 1 вид заданий: вставить пропущенные слова в краткое изложение текста 2 вид: Подбор заголовков 3 вид: <u>определить, верно, неверно или не сказано о суждении в тексте</u> 4 вид: Множественный выбор 5 вид: Факторы выбора (Понимание парафраза) 6 вид: Заполнение пустых ячеек в таблице 7 вид: Установление причинно-следственных связей (из 2 столбиков) 8 вид: Завершение предложения 9 вид: Краткие ответы на вопросы		
	Тексты на академические темы (взяты из журналов, книг и газет) Особенности: 3–4 текста; требуется четкий, конкретный ответ	Тексты на общие каждодневные темы Особенности: 5–6 текстов; сложность слов, продвинутая лексика	
<u>Writing</u>	2 задания: 1 задание: описание графика (от 150 слов) 2 задание: сочинение на актуальную тему (250 слов) <u>Время: 60 минут</u>	2 задания: 1 задание: письмо 2 задание: сочинение на общесоциальные темы <u>Время: 60 минут</u>	
<u>Speaking</u>	Состоит из трех частей: 1. Знакомство с экзаменатором, разговор на общие темы 2. Раскрытие карточки-задания в течение 1– 2 минут (1 минута на подготовку) по плану 3. Ответы на вопросы по теме карточки <u>Время: 11–14 минут</u>		

Развернутая структура ЕГЭ по английскому языку

Название раздела	Описание	Баллы Комментарии
<u>Listening</u>	1 задание: соотнесение высказываний говорящего (их) с утверждениями 2 задание: <u>верно или неверно</u> 3–9 задание: множественный выбор	0–21 балл – 2 (экзамен не сдан) 22–58 баллов – 3 59–83 баллов – 4 84–100 баллов – 5
<u>Reading</u>	3 текста (9 заданий): 1 задание: подбор заголовков к текстам 2 задание: заполнение пропусков предложенными вариантами 3 задание: ответить на вопросы с множественным выбором	
<u>Lexics and Grammar</u>	1 задание: восстановление грамматической формы глагола 2 задание: словообразование 3 задание: множественный выбор	
<u>Writing</u>	2 задания: 1 задание: письмо личного характера (100–140 слов) 2 задание: сочинение типа «за и против» (200–250 слов)	
<u>Speaking</u>	1 задание: фонетическое чтение 2 задание: составление вопросов 3 задание: описание фотографии по заданому плану 4 задание: сравнение фотографий	

Проведенный системный анализ требований к уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в контексте сравнения двух тестовых систем (ЕГЭ и IELTS) выявил частичные совпадения в типах и формулировках заданий, которые в таблицах выделены жирным шрифтом. Так, в обоих тестах присутствуют задания с множественным выбором, подбор заголовков к текстам, написание письма и сочинения и др.

Таблица 6.

Результаты экзаменов

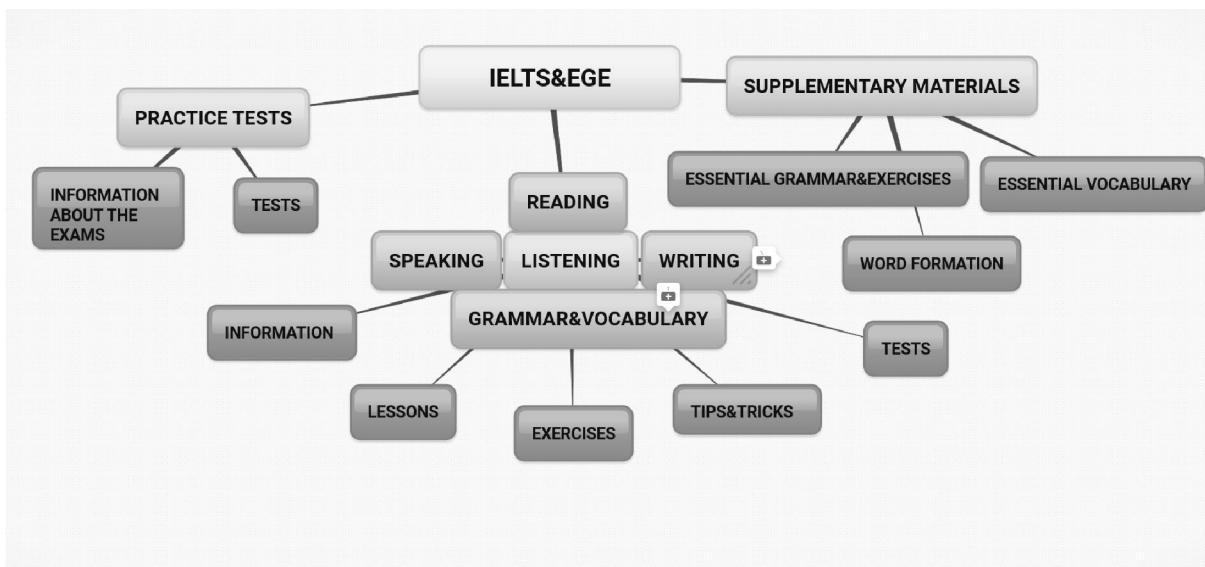
ЕГЭ	IELTS
Экзамен сдан, если выпускник набрал больше 20 баллов	Нельзя «пройти» или «провалить» экзамен. Результаты экзамена определяются по шкале оценки от 0 до 9

	<p>4–5 баллов – вид на жительство или разрешение на работу в англоговорящей стране (зависит от страны и других условий).</p> <p>6–7 баллов – проходной балл для большинства университетов на специальности, не связанные с лингвистикой.</p> <p>8 баллов – требование на программах подготовки, связанных с общением с носителями языка, например: бизнес, журналистика, маркетинг и коммуникации.</p>
--	--

Выявлено сходство ЕГЭ по английскому языку с международным экзаменом IELTS: виды речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение) совпадают, однако структура экзаменов и типы заданий отличаются. Можно сделать вывод, что ЕГЭ по английскому языку частично совпадает с форматом IELTS, несмотря на некоторые различия в видах заданий. Следует отметить, что ЕГЭ и IELTS сходны по типам заданий, но отличаются по уровню сложности: ЕГЭ содержит темы школьной программы, а IELTS выходит за ее рамки.

Необходимо подчеркнуть, что в конечном итоге задачей учащихся является показать уровень владения иностранным языком: степень сформированности фонетического, лексического и грамматического навыков и умения аудирования, чтения, письма и говорения; а также степень сформированности тестовой компетенции.

Исходя из всего выше сказанного было разработано учебное пособие по параллельной подготовке к ЕГЭ по английскому языку и IELTS Academic, которое призвано помочь сформировать иноязычную тестовую компетенцию. Разработка происходила на основе сходств разделов двух экзаменов. Схематично можно представить данную методическую разработку следующим образом:



Методическая разработка состоит из 7 частей, которые включают в себя:

1) практические тесты, где представлена общая информация о формате ЕГЭ и IELTS, а также тренировочные тесты;

2) основную часть, которая включает 5 пособий по подготовке к разделам аудирование, чтение, письмо, говорение, грамматика и лексика. Они имеют общую структуру (общая информация о заданиях раздела; уроки, направленные на ознакомление с форматом заданий; упражнения по каждому уроку, практические тесты, а также полезные советы и рекомендации);

3) вспомогательные материалы, где учащиеся могут найти основную информацию о грамматических правилах, вокабуляре и словообразовании, которые необходимы для успешной сдачи экзаменов.

В МАОУ «Лицей № 2 при Пермском государственном национально-исследовательском университете» г. Перми (МАОУ «Лицей № 2») в ноябре и декабре 2016 г. была проведена апробация демонстрационного варианта учебного пособия в виде элективного курса, посвященного параллельной подготовке к Единому государственному экзамену (ЕГЭ) и международному экзамену «International English Language Testing System» (IELTS) в старшей школе, выпускном профильном классе «германоязычных народов и культур» (ГЯК). В апробации педагогической разработки приняли участие 8 учащихся 11-го профильного класса.

Данные уроки рассчитаны на ознакомление и подготовку к двум экзаменам и применение полученных знаний на практике посредством сдачи данных экзаменов, а также на изучение основных особенностей данных систем тестовой проверки уровня владения иностранным (английским) языком. Использование пособия позволяет готовить учащихся к двум экзаменам одновременно, а также формировать иноязычную тестовую компетенцию.

Серия уроков включает входное тестирование, уроки-инструкции к каждому разделу экзаменов (аудирование, чтение, письмо, говорение, а также лексика и грамматика для ЕГЭ), практические задания (самостоятельная отработка пройденного) и финальное тестирование, после проверки которого можно сделать выводы об успехах учащихся.

Использование данной педагогической разработки позволило подготовить учащихся к выпускному экзамену ЕГЭ и международному экзамену IELTS, а также позволяет усовершенствовать все вышеперечисленные навыки и продолжить формировать умения и мотивирует на дальнейшее изучение английского языка.

После проведенных уроков вместе с учениками были подведены итоги. Учащихся заинтересовала такая форма проведения, она наиболее привлекательна при подготовке к экзаменам. Все уроки в таком формате проходить не могут, но в качестве элективного курса, экспресс-курса по подготовке или курса, внедренного в учебную программу, может использоваться в учебных заведениях.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009.
2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004. – 234 с.
4. *Матиенко А.В.* Стратегии выполнения теста в структуре тестовой компетенции учащихся // Известия Рос. гос. пед. ун. им. А.И. Герцена. – 2008. – № 71
5. Стандарт основного общего образования по иностранному языку / М-во образования Российской Федерации. – М., 2004. – С. 102–111.

© Новоселов М.Н., Поздеева Е.С., 2017

ESP CONCEPTS, STRATEGIES AND TOOLS

Mikhail Novoselov, Ph.D.

*Associate Professor, Department for Foreign Language Education
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
English B teacher, International Baccalaureate Diploma Programme,
Lyceum 10, Perm
E-mail: novosemikhail@yandex.ru*

Svetlana Novoselova

*Senior Lecturer, Department for Foreign Language Education
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: svetlana220577@mail.ru*

Elena Ponomaryova

*Post-graduate Student of the Faculty of Foreign Languages, group M711
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
e-mail: ponomaryovalena@mail.ru*

Abstract: *this article presents concepts, strategies and tools of teaching English for specific purposes. These concepts and the technology itself are supposed to be used in the training process at higher educational establishments. Due to them students will be able to master the command of English for specific purposes. However, in order to make these concepts effective it is necessary to implement different teaching tools which are under the consideration of this article as well.*

Key words: *skill gaps; variation and multiplicity; conceptual foresight; enjoyment; cohesiveness; creativity; atmosphere conducive to learning.*

Introduction

Due to qualitative changes in economic life of Russia connected with the market economy formation, development of external economic relations of firms and enterprises and their access to the international market the necessity in completely new preparation of employees who can successfully use a foreign language as a means of multicultural business communication has emerged. [1; 4; 7–15].

Principles of ESP

The educational process in universities aimed at students who are learning English for specific purposes should be based on the following principle:

1. Second language learning is the developmental activity. In order to comprehend new information a student actualizes his knowledge. This is exactly the way the process of education is conducted. According to M. Stevens “comprehension precedes learning”. This means that students’ current knowledge is the key to success or failure in the process of acquiring new

knowledge. For this reason, a competent teacher will always plan his or her lessons considering this peculiarity.

2. Foreign language learning is an active process. For successful learning of a foreign language having a certain amount of knowledge is not enough, it is essential to be able to use it correctly [2; 3; 5]. 2 types of activity should be distinguished:

- psychomotor activity which includes movement of limbs and the organs of speech, in other words - articulation; activity oriented at a foreign language learning – processing of the received information in the structured system of knowledge. This kind of activity does not have any apparent signs of implementation;

- the second type of activity is of great importance. If the number of language skills does not form any structured system in students' mind, the implementation of psychomotor activity cannot be treated as totally effective. The effectiveness of students should be evaluated not from the point of view of how much they say or write but how much they think about it.

3. Language learning is the process, which requires making decisions. In the traditional approach all the decisions were made by a teacher. However the processes of development and learning are based on students making decisions. Is the obtained knowledge new for a student? How does it correspond with already existing knowledge? What does it underline? What knowledge is relevant for this age group of students and what kind is not? Students should be able to answer these kinds of questions and make decisions.

4. Language learning is not all linguistics. One of the most serious problems of the second language learning is the difference between students' intelligence and their level of language development. When commanding a mother tongue these processes are developed in collaboration and simultaneously. But when commanding the second language they differ: a person is already grown-up from the mental point of view, but linguistically he or she is still a child. This is the main problem of ESP when students have extensive knowledge in certain spheres but lack language knowledge. That is why a teacher should consider this difference while planning the lessons.

5. Foreign language learning is not the first experience of learning a language as such. Everyone starting to learn a second language has already had a communicative competency of another language. They may not know all the peculiarities of forms, words or principles of the target language but they understand what communication and its functions are. At first, they probably cannot express their ideas with words but the fact is undeniable as in case of the lack of understanding the communication essence a person wouldn't be able to speak his mother tongue. The knowledge of communication mechanism should be used while learning the second language, for example anticipating written or audio texts [16].

- the process of language learning is connected with emotions. One of the main teacher's objectives in the lesson should be inclusion of positive emotions instead of negative ones. A few tools for gaining this aim are presented below:
 - pair and group work should be used according to established relationships in the group;
 - students should be given some time for thinking and shouldn't be over pressured;
 - the process of education itself should be emphasized but not the results;
 - 'interest', 'amusement' and 'diversity' should be made the main principles while planning ESP lessons and preparing ancillary materials.

The language may be learned within any activity. In order to learn the language effectively it is not necessary to work at language problems. The language can be successfully learned as if 'by the way' within a certain topic. The questions considered within problem-solving shouldn't be necessarily connected with the language. The obligatory condition is the fact that the problem should make the students use the language for solving it. As a result, the language is reinforced in one's mind as a form of a certain system of knowledge [6].

Teaching the language is not an organized process. A person studies by organizing information but the process of education itself is not systematic as structured presentation of the information is not a guarantee of successful language learning. Every student should create his or her own internal system of knowledge and an external system may serve as a support.

Techniques

How can a teacher implement all the above mentioned principles in his or her lessons? For this some simple tools, which can be implemented in every lesson are presented below.

Gaps

If everything is familiar and clear there is no need to think. Studying suggests critical thinking over any information and gaps allow doing it.

1. *Gaps in information.* Many teachers appreciate the type of activity when a student has certain information, which the others don't and vice versa. In order to exchange information students have to communicate with each other. Students need to communicate for exchanging information on a specific topic.

2. *Gaps in mass media.* The information available in certain sphere and it is to be transferred to the another one, for example reading and creating notes, discussion using notes and also filling gaps in the text.

3. *Explanation gaps.* Students have knowledge and assumptions in one part of the knowledge but this knowledge is to be interpreted, transferred and spread in other spheres of knowledge.

4. *Memory gaps.* Students get some information at a certain stage of the lesson and then, in some time, they have to recollect and reproduce that information.

5. *Jigsaw*. Students are given information in parts so that to completely understand what it is about and get a full picture.

6. *Opinion gaps*. Students answer the questions: “What is important?”, “What is not important?”, “What is more suitable in one situation and what is unacceptable in the other?”

7. *Clarification gaps*. Students are offered to answer the following questions: “What do we know exactly?”, “What does it include?”, “What can be suggested?”, “What information is unacceptable and unclear at all?”

All above mentioned “gap” variants contribute to involving our brains in work and allow thinking over the information critically.

Variety

Variety is a kind of the highlight of education. In order to make the education process a truly effective and valid companion in learning the material a certain diversity should be brought. Variety in the process of education may be presented in the following ways:

- Variety of means of education: text, recording, pictures, speech;
- Variety of organization of work in class: group work, pair work, individual work, full class work.
- Variety of roles in the process of education: leader, listener, thinker, helper;
- Variety of exercises, types of activity and tasks;
- Variety of skills connected with education: reading, listening, writing, speaking;
- Variety of topics;
- Variety of objectives of the lessons: correct writing, fluent speech, argumentation, correct grammatical structures, pronunciation and etc.

Prediction

Prediction is the anticipation of text or lesson content with the help of current knowledge on this topic. Prediction is important either in everyday life or language learning. Teaching students to anticipate the content of the text has the following advantages:

- helps students become more confident in realizing their real opportunities of speaking the language, communicating and understanding the topic;
- helps a teacher find gaps in students’ knowledge and plan the process of education accordingly;
- triggers students’ thinking process and prepares them for the education process;
- gives students an opportunity for developing personal skills. When anticipating something students develop their self-esteem. They express their point of view risking to be mistaken.

Prediction is also an excellent means of motivating students. Anticipation is of great importance while listening. It is necessary to be able not only to catch the information but also to understand whether the suggestions were right.

Enjoyment

Enjoyment is not just a word or garish luxury. This is the easiest way to motivate students. The most relevant material and common scientific theories are nothing compared to diverse education environment based on a pleasant experience. This aspect of pedagogy, which is perceived by children as something implied by itself, is often forgotten by adults. If students are bored at a lesson, it can't be called effective and it does not how important and relevant this lesson is.

Integrated methods of teaching

Using different methods of teaching the range of active forms in the lessons can be significantly increased. Due to that a high level of memorizing can be achieved together with high level of motivation.

Coherence

The stage of the lesson should be clear. Every stage should be based on the previous one and flow into the next.

Preparation

Preparation for the lesson is usually understood as a stepwise plan of the lesson. Students should be ready for the process of education and acquiring new knowledge as well as teachers prepare themselves for teaching. Furthermore, in the process of conducting lessons it becomes clear that readiness of a teacher and students plays an important role in the lesson effectiveness.

Involvement in the process of education

Students should be involved into the process of lesson either from the cognitive or emotional points of view. Some means of involving students into this process were presented earlier (prediction, variety and etc) [17].

One of the easiest ways of involving students into the process of education is asking a question. One shouldn't tell the students what they already know, it is better to ask them a leading question so that they could answer it correctly. However, it should be taken into account:

- not to ask questions which are difficult to answer. For example: "What is an experiment?"
- to wait for the answer. Students must feel that their contribution into the lesson is valued which is an important aspect of emotional involvement of students into the process of education.

Creativity

The language is constantly changing and dynamic and the emphasis should be made at this during the lessons. Consequently knowledge should be diverse and involve different answer options.

Atmosphere

Notwithstanding we try to analyze or structure the process of education we still need to realize that the process depends on a number of factors such as relationships between a teacher and students.

Conclusion

The development of positive social relations between students is of great significance. This is exactly like ESP when different factors prevent positive atmosphere during studying: a teacher who is not confident about the material or who dislikes the topic; students who spend time which should be devoted to learning the language and etc.

References

1. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 5. – С. 47–49.
2. *Безукладников К.Э., Карпушина Е.Е.* Оценка профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в педагогическом вузе // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 6. – С. 87–92.
3. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. – 2015. – № 31. – С. 120–132.
4. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие / М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2010.
5. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Развитие профессиональной компетентности учителя Международного бакалавриата (региональный сетевой проект) // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 62–66.
6. *Поляков О.Г.* Роль теорий учения и анализа потребностей в проектировании профильно-ориентированного курса английского языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 45–51.
7. *Anderson R.C., Ausubel D.P.* Readings in the psychology of cognition. Holt, Rinehart and Winston, 1965 // Original from the University of Michigan Digitized Jun. – 2006. – 13. – 690 p.
8. *Ausubel D.P.* Educational psychology: a cognitive view. Holt, Rinehart and Winston, 1968 // University of Michigan Digitized Jul. – 2008. – 14. – 685 p.

9. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. – 2012. – V. 20, № SPL.ISS. – P. 103.
10. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for PreService Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. –2015. – V. 200. – P. 393–397.
11. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – P. 154, – 329–332.
12. *Bezukladnikov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24, № 2. P. 201–206.
13. *Bezukladnikov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. – 2013. – V. 22, № 7. – P. 903–910.
14. Diploma Programme. Language B guide. – 2013. – P. 71.
15. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. – 2012. – № SPL.ISS. – P. 20–23.
16. *Smith F.* Comprehension and learning: a conceptual framework for teachers. Holt, Rinehart and Winston, 1975 // University of Michigan Digitized Aug. – 2006. – 29. – 277 p.
17. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. – 2014. – V. 11, № 7s. – P. 356–359.19.

© Novoselov M., Novoselova S., Ponomaryova E., 2017

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Панина Елена Юрьевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: epanina@list.ru*

Щербакова Полина Булатовна

*студентка 741 гр. факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: viardo8@yandex.ru*

USING SCORE-RATING SYSTEM OF EVALUATION AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Elena Panina, Ph.D.

*Associate Professor, Methods of teaching foreign languages department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: epanina@list.ru*

Polina Shcherbakova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: viardo8@yandex.ru*

Аннотация: в статье рассматривается проблема оценки качества обучения учащихся в целом, а также обучения иностранному языку в старшей школе, даётся характеристика балльно-рейтинговой системы-оценивания качества обучения.

Ключевые слова: оценка; контроль; система оценки; качество обучения; старшие классы; балл; рейтинг; балльно-рейтинговая система.

Abstract: the problem of evaluation is under consideration in the article as well as the problem of evaluation during the lessons of English in secondary school.

Key words: evaluation; score; scale; mark; secondary school; foreign language; problem of evaluation; secondary school.

На сегодняшний день ввиду обновления содержания образования, а именно определения компетентностного подхода как ведущего, российское образование предполагает формирование основных компетенций, которые должны обеспечить грамотность учащихся, ответственность и саморазвитие во всех видах деятельности. «При рассмотрении качества образования отмечается необходимость перехода от парадигмы оценки достижений учащихся по знаниям, умениям и

навыкам к оценке уровня сформированности их ключевых компетенций» [2, с. 5].

Следовательно, перед системой образования встает проблема обновления системы оценивания, которая бы соответствовала новым стандартам, так как традиционная система оценивания отражает лишь результат усвоения знаний, а не процесс. Это в свою очередь не соответствует требованиям, которые предполагает компетентностный подход.

Невозможно представить систему образования без системы оценивания. Оценивание в том или ином виде всегда присутствовало в обучении. «В процессе исторического развития образовательной практики менялись лишь формы и средства осуществления проверок, приоритеты в оценках и приемы их выставления, интенсивность проведения контрольных мероприятий, меры воздействия на учащихся, а также акценты при интерпретации результатов контроля в образовании» [1, с. 61–65]. До сих пор контроль остается наиболее обсуждаемой и проблемной темой среди педагогов, ученых и психологов (Ш. Амонашвили, Н. Толызина, Л. Выготский и др.).

Рассуждая на этот счет в своих работах, они выделяют ряд причин, по которым эта проблема не перестает быть актуальной, к примеру:

1) ввиду многообразия терминов и понятий, педагог не всегда правильно определяет понятия «оценивание», «отметка», «оценка». Об этом говорит в своей работе Ш.А. Амонашвили: «В специальной литературе, в курсах педагогики и дидактики, а также в школьной практике еще не до конца раскрыты и осмыслены такие понятия, важные для осознания сущности оценивания учения, как учет, контроль, проверка, оценка, отметка. Порой они отождествляются друг с другом, применяются без предварительного раскрытия их сути. Особенно это касается понятий оценки и отметки» [1, с. 46–48];

2) неудовлетворенность традиционной пятибалльной системой оценивания. В статье «Современная система оценивания: что и как менять» О.В. Глушкова выделяет ряд существенных недостатков, которые в условиях современного образования приобретают ярко выраженный характер. «Среди них: низкая дифференцирующая способность, малая информативность, невозможность фиксации уровня личных усилий ученика для достижения результата, создание формальной мотивации, снижение активной позиции по отношению к обучению и личной заинтересованности в его результатах» [2, с. 10];

3) субъективность оценивания. Зачастую педагог не стремится к объективности и беспристрастности, говорит Ш. Амонашвили, например, в тех случаях, когда оценки ставятся в спешке или зависят от личностных отношений учителя и ученика, посещаемости занятий, поведения учащегося на уроках и т.д. [3, с. 80–82].

Проблема оценивания по настоящее время является дискуссионной. Предлагаются различные подходы, а также вводятся альтернативные системы оценивания результатов учащихся. Педагогами и учёными активно обсуждаются способы корректировки сложившейся распространённой системы оценивания, но данная проблема остаётся открытой.

Представляется, что наиболее остро проблема оценивания качества обучения учащихся встает на уроках иностранного языка, ввиду его специфических особенностей, таких как:

– *полифункциональность*, так как язык является одновременно целью и средством обучения;

– *межпредметность*, так как усвоение иностранного языка не может дать человеку непосредственных знаний о реальной действительности. Язык здесь будет лишь средством формирования и формой существования, с помощью которого мы выражаем мысли об объективной действительности;

– *многоуровневость*, так как язык – система единиц разного уровня, помимо лексических, грамматических, фонетических языковых средств и речевых умений в четырех видах деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) язык включает в себя ряд других явлений.

При рассмотрении специфики иностранного языка, изучаемого в школе, мы можем выделить ряд особенностей, сравнивая овладение родным и иностранным языком [1, с. 42–47].

Можно полагать, что овладение иностранным языком (в условиях школы) отличается от овладения родным (И.А. Зимняя):

1) *направлением пути овладения*. Как отметил Л.С. Выготский, родной язык усваивается путем «снизу-вверх». В свою очередь иностранный язык, наоборот, усваивается путём «сверху-вниз». Это можно объяснить тем, что ребенок усваивает родной язык неосознанно, а иностранный – осознанно и намеренно;

2) *плотностью общения*. Безусловно, плотность общения ребенка с окружающими на родном языке значительно выше, чем плотность общения на иностранном языке. Это связано с отсутствием естественной языковой среды иностранного языка;

3) *включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность человека*. Данная особенность может быть причиной непрочности сохранения иноязычного слова в памяти и затруднения его актуализации, так как вне школы ребенок не использует (или использует очень редко, в сравнении с родным языком) иностранный язык в своей деятельности. Это приводит к тому, что какое-то конкретное слово «живет» в сознании ребенка только в понятийной стороне. Обозначаемые иностранным словом предметы не имеют своих реальных воплощений в жизни [6];

4) *совокупностью реализуемых им функций.* Эта особенность неразрывно связана с вышеуказанной, так как иностранный язык в рамках школьного обучения не может быть средством «присвоения» общественного опыта, инструментом познания действительности, каким является родной язык;

5) *соотносимостью с сензитивным периодом речевого развития ребенка, т. е. периодом наибольшей чувствительности к овладению языком (от 2 до 5 лет).*

Заменой традиционной системы оценивания учащихся на уроках иностранного языка может быть балльно-рейтинговая система. Но мы рассматриваем ее применение в рамках старшей школы, так как по нашему мнению, именно в этот возрастной период учащиеся готовы к ее использованию.

На этом этапе развития личности многие ученые выделяют такую особенность, как склонность к самоопределению. Этот этап развития личности отличается своей направленностью в будущее. Состояние психологического благополучия юноши и девушки тесно связано с жизненными перспективами. Прежде всего перед учащимися встает важная задача – выбор жизненного пути и как результат меняется ситуация взаимодействия старшеклассника с его социальным окружением. Общение является не просто передачей или обменом информацией, а стремлением к взаимопониманию, внутренней близости и откровенности. Речь идет о проектировании жизненного пути и исследовании потенциала собственного «Я».

Происходят изменения и в познавательной сфере старшеклассников. Развитие мышления характеризуется более совершенным уровнем формальных операций, которые начали формироваться еще в подростковом возрасте. У учащихся отмечается способность к умозаключению на основе частных посылок и наоборот. Следует также отметить, что в данном возрасте учащиеся уже умеют оперировать гипотезами [4, с. 200].

Развитие внимания характеризуется высокой переключаемостью, распределяемостью, устойчивостью, что позволяет сохранять высокий и напряженный темп работы. Исходя из приведенных выше особенностей можно сделать вывод, что в данный период жизни учащиеся склонны к самооцениванию и оцениванию других, к предъявлению требований к себе и окружающим, для них велика ценность межличностных отношений, что является условием использования балльно-рейтинговой системы оценки учебной деятельности.

Основная идея всех рейтинговых систем заключается в создании условий для активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, усиления их мотивации к учебе, самостоятельной работе и повышения объективности оценивания качества обучения учащихся.

Выделяют следующие функции, которые включает в себя балльно-рейтинговая система:

– *креативная функция* проявляется в создании условий формирования творческого потенциала учащихся, которая проявляется в умении развивать идею, реализовать ее в конкретных условиях, увидеть множество вариантов решений и т.п.;

– *функция рефлексии*. Данный процесс позволяет учащемуся переосмыслить опыт в свете последних достижений науки, научно-исследовательской работы преподавателей. Рефлексия позволяет соизмерять цели рейтинговой технологии с индивидуальными возможностями учащегося, а реально достигнутые результаты сопоставить с перспективами развития учебного процесса;

– *стимулирующая функция* предполагает создание условий для развития творческих способностей, научной активности, самостоятельности учащихся посредством введения научно-исследовательской работы в учебный процесс;

– *диагностическая функция* позволяет получить достоверную информацию об особенностях протекания учебного процесса и направленности влияния нововведения;

– *функция коррекции* заключается в корректировке различных влияний нововведений на развитие личности учащегося.

Эффективность рейтинговой системы во многом зависит от ее разработки, от четкости взаимодействия всех ее элементов как по горизонтали (в рамках одного периода обучения – семестра, учебного года), так и по вертикали (за весь период обучения) [5, с. 47–52].

Следует иметь в виду, что какой-либо четкой структуры, уже созданной и готовой к применению, у балльно-рейтинговой системы нет. Каждое учебное заведение, учитель, применяющий данный метод оценки, разрабатывают свою собственную систему с необходимыми критериями, количеством баллов за тот или иной вид деятельности. Безусловно, такая «свобода» имеет четкие границы, ими будут служить ФГОС, а также критерии оценивания ученика на уроке иностранного языка, соотнесенные с конкретным учебником (например, в программе курса английского языка «Английский язык нового тысячелетия» для 5–11 классов общеобразовательных учреждений разработана критериальная таблица оценивания, автор – О.Л. Гроза). Но что наиболее важно, данная система может и должна включать себя не только оценку предметных результатов, но и метапредметных действий, активность учащегося, его личное отношение и собственный прогресс. Следует также обратить внимание, что балльно-рейтинговая система не должна строиться на негативной основе. Нецелесообразно создавать систему штрафов и различного рода наказаний. Для более легкого восприятия рейтинговой системы учащимися

лучше исключить штрафы. Необходимо, чтобы баллы, начисленные за одни виды работ, не снимались при выполнении других видов работ.

Главная цель балльно-рейтинговой системы – активизировать учебную работу учащихся и повысить их мотивацию к занятиям в течение всего периода обучения. Подводя итоги, можно сделать вывод, что для учащихся старших классов данная система оценивания является наиболее оптимальной. Использование балльно-рейтинговой системы контроля и оценки работает:

- на повышение текущей и перспективной мотивации и самоконтроля обучающихся непосредственно в процессе обучения;
- стимуляцию посещаемости занятий и регулярной самостоятельной работы по усвоению учебного материала;
- возможность более объективно оценить личность студента, усилить мотивацию к работе по накоплению знаний, повысить состоятельность в учебе, обусловленную интегральной оценкой знаний, умений и навыков;
- снижение роли случайности;
- обеспечение защищенности учащихся от излишних стрессов;
- устранение зависимости итоговой оценки от личности, уровня знаний студента и субъективизма конкретного преподавателя;
- повышение творческого начала всех участников образовательного процесса;
- демократизацию учебного процесса.

Представляется, что осознанное использование балльно-рейтинговой системы оценки может привести к повышению качества обучения.

Список литературы

1. *Амонашвили Ш.А.* Гуманно-личностный подход к детям. – М., 1998. – С. 5, 61–65.
2. *Безукладников К.Э., Красноборова А.А., Крузе Б.А.* Критериальное оценивание результатов образования. – Пермь, 2012 – С. 3–6.
3. *Зайцев В.* Стимулирует отметка//Народное образование. – 1991. – № 11. – С. 32 –35.
4. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991 – С. 30–36.
5. *Истратова О.Н., Эксакусто Т.В.* Справочник психолога средней школы. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 200 с.
6. *Мосина М.А., Нельзина Е.Н., Панина Е.Ю.* Методика обучения и воспитания: проектирование урока иностранного языка. – Пермь, 2014 – С. 15–19.

**ПОДГОТОВКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ
К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МЕДИАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРИ РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ
В СИСТЕМЕ «УЧЕНИК – УЧЕНИК»**

Почекаева Ирина Сергеевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: pochekaeva@yandex.ru*

Бартель Татьяна Александровна

*студентка 741 гр. факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: t.bartel@mail.ru*

**THE PREPARATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS FOR PEER
MEDIATION IN CONSTRUCTIVE CONFLICT RESOLUTION**

Irina Pochekaeva, Ph.D.

*Associate Professor, English Language Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: pochekaeva@yandex.ru*

Tatyana Bartel

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: t.bartel@mail.ru*

Аннотация: рассматривается проблема разрешения конфликтов в старшей школе, а также готовность старшеклассников к их разрешению. Считается, что в школе ребенок проводит большую часть детства и отрочества, поэтому школьные отношения в значительной степени влияют на ребенка и на его дальнейшую судьбу. Неумение конструктивно разрешать конфликты с одноклассниками может негативно повлиять на дальнейшее развитие школьника.

Нашей целью было выявление наиболее эффективных путей подготовки учащихся старших классов к разрешению межличностных конфликтов при помощи медиаторской деятельности. В ходе исследования был изучен теоретический материал по проблеме разрешения конфликтов с помощью медиации и школьных служб примирения; разработаны анкеты, направленные на определение степени знакомства старшеклассников с понятием «медиация» и способами разрешения межличностных конфликтов. Результатом работы стал проект тренинга для старшеклассников по подготовке к разрешению конфликтов в системе «ученик – ученик». Данный проект принадлежит к сфере изучения педагогики и психологии.

Ключевые слова: конфликт; конфликт в системе «ученик–ученик»; медиаторская деятельность; медиатор; школьная служба примирения.

Abstract: the article considers the will and readiness of high school students for constructive “student-student” conflict resolution. It is obvious that students spend most of their childhood and adolescence at school and that is why relationships between students play a very important role in their social development.

Our aim is to look at the most effective ways of preparation of pupils for constructive conflict resolution with the help of mediation. In our research we studied the theoretical material on mediation and school conflict resolution services; designed the questionnaire aimed at finding out the level of familiarity of students with mediation processes and competence for constructive “student-student” conflicts resolution. Our study has resulted in creating a project of a conflict resolution training for high school students. The project is based on research in pedagogics and psychology.

Key words: conflict; «student –student» conflict; peer mediation; conflict resolution training; school conflict resolution service.

За последние десятилетия система школьного образования претерпела немало преобразований. Все чаще учащиеся сталкиваются с необходимостью освоения дополнительных навыков в общении, а также конструктивного разрешения различных конфликтов. Ни для кого не секрет, что школьные отношения играют важнейшую роль в становлении школьника как личности. Школа – то место, в котором каждый учащийся проходит различные этапы социализации, его личность формируется под воздействием различных факторов, важнейшим из которых является общение. Однако неотъемлемой частью общения являются конфликты, возникающие между школьниками по разным поводам. Неумение разрешать конфликты между учениками влечет за собой различного рода негативные последствия для личности ребёнка или подростка, такие как пониженная самооценка, плохая работоспособность или низкая мотивация к обучению.

К настоящему времени системой образования накоплен значительный опыт по реализации восстановительных программ и мирному разрешению конфликтов в школе, поскольку нынешняя государственная политика в сфере детства благоприятствует усилению официальной поддержки формирования так называемых служб примирения. Одним из направлений в работе таких служб является медиаторская деятельность.

Медиация представляет собой форму участия нейтрального лица – медиатора (посредника) в процедуре разрешения спора. Роль медиатора как беспристрастной третьей стороны заключается в содействии сторонам, добровольно участвующим в процедуре медиации [1].

Медиаторство предполагает по меньшей мере два аспекта его позитивного влияния. Во-первых, присутствие третьей стороны в процессе медиации само по себе производит позитивный эффект, поскольку снижает степень деструктивности во взаимодействии сторон. Во-вторых, медиаторство, направленное на организацию эффективной коммуникации, делает каждого активным участником процесса разрешения конфликта.

Нельзя недооценивать важность конфликтологической подготовки учащихся, поскольку школьный конфликт обладает уникальными чертами и особой значимостью для всех участников. Знание природы конфликта и его конструктивное разрешение на практике имеет огромное значение как для отдельной личности, так и для системы «ученик–ученик» в процессе учебной деятельности.

По мнению отечественного исследователя Л.М. Карнозовой, общие положения о школьном конфликте можно сформулировать следующим образом:

- 1) конфликт является нормальной частью жизни;
- 2) обучение навыкам разрешения конфликтов представляется важным с «образовательной» точки зрения;
- 3) школьники могут разрешить свои конфликты с помощью других школьников;
- 4) поощрение конфликтующих разрешать конфликты путем сотрудничества – эффективный метод предотвращения будущих конфликтов [4].

Пожалуй, самой значимой из перечисленных характеристик является способность школьников разрешить конфликт с помощью других школьников (при содействии медиатора), так как школа — модель общества, где ученики усваивают социальные нормы отношений между людьми.

Одна из разновидностей медиации – школьная медиация. Данный вид разрешения конфликтов существует во многих странах мира: Австралии, Канаде, Новой Зеландии, США, Великобритании и др. Цель службы – способствовать развитию в школьном сообществе способности к взаимопониманию и мирному разрешению конфликтных ситуаций.

Следует отметить, что часто в школах в случае возникновения конфликта типичными, как правило, являются вызов родителей в школу, вызов ребенка к директору и другие административные воздействия. К сожалению, в школах не всегда применяются эффективные способы реагирования на конфликты и стычки учащихся.

Однако в последнее десятилетие медиаторская деятельность стала активно развиваться в форме школьных служб примирения (ШСП), которые курируются межрегиональным общественным центром «Судебно-правовая реформа» под руководством Антона Коновалова. К примеру, за 2013 г. было релизовано 1698 восстановительных программ [5].

В ходе выполнения выпускной квалификационной работы 2017 года мы попросили учащихся 11-х классов общеобразовательной школы № 2 г. Перми оценить свою способность разрешать конфликты в классе и оценить общий уровень благоприятных исходов. Кроме того, мы провели опрос среди учащихся с целью выяснить, что старшеклассники уже знают о школьных службах примирения и медиаторской деятельности. Данные проведенных нами опросов подтверждают необходимость конфликтологической подготовки старших школьников в системе «ученик – ученик».

В анкетировании приняла участие группа 11-классников. Результаты опроса показали, что большинство респондентов сталкиваются с конфликтами при межличностном взаимодействии, причинами которых чаще являются проблемы лидерства и учебы (более половины учащихся). При этом 80 % опрошенных обращаются за помощью или советом к друзьям или родителям, реже – к классному руководителю. 12 % предпочитают обратиться к педагогам и 8 % респондентов не указывают конкретного лица.

Кроме того, среди участников 75 % опрошенных уже знакомы с деятельностью ШСП, однако считают эффективность данной службы по-прежнему очень низкой. При этом больше половины опрошенных (82 %) отмечают, что хотели бы посещать занятия по подготовке к осуществлению медиаторской деятельности и дальнейшему эффективному применению навыков медиаторства не только в рамках работы ШСП, но и в жизни.

Однако есть и те, кто ответил отрицательно на данный вопрос. Скорее всего, это связано с тем, что школьники полагают, что занятия и тренинги по медиаторству и ШСП отнимут слишком много времени, которое старшеклассники предпочитают тратить на подготовку к экзаменам. Тем не менее таких учащихся меньшинство.

Таким образом, мы можем предположить, что многие школьники осознают важность конфликтологической подготовки, направленной на эффективное разрешение конфликтов в системе «ученик–ученик» и заинтересованы в участии и подготовке к медиаторской деятельности.

На сегодняшний день накоплено достаточно большое количество теоретического материала по проблеме конфликтов между учениками и эффективными способами их разрешения. С 2001 г. во многих школах нашей страны, успешно применяются восстановительные программы и тренинги, благодаря которым школьники получают возможность стать участниками восстановительной медиации.

Нами были рассмотрены различные программы и тренинги, направленные на конфликтологическую подготовку старшеклассников. На данный момент в российских школах не существует единой программы

подготовки медиаторов, однако каждая школа имеет право подать заявку на создание школьной службы примирения.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает программа по обучению школьников работе медиаторами «Медиация – искусство договариваться». Программа содержит 3 модуля. Каждый модуль взаимосвязан с предыдущим и является логическим продолжением, образуя полноценный и комплексный курс, элементы которого выстраивают исчерпывающую систему необходимых знаний, умений и навыков по решению конфликтных ситуаций.

Основными задачами данной программы являются:

- расширение представления о конфликте, психологии личности, перцептивных и интерактивных сторонах общения;
- развитие навыков конструктивной коммуникации, терпимости к различным мнениям и адекватной оценке людей и событий;
- формирование положительного отношения подростка (старшеклассника) к себе самому и окружающим, осознания ответственности за собственную судьбу;
- ознакомление с основами восстановительного подхода при разрешении конфликтов; новыми коммуникативными навыками и возможностями бесконфликтных отношений;
- отработка навыков проведения программы примирения с использованием технологий восстановительной медиации.

Чтобы подготовить будущих медиаторов к работе в школьной службе примирения, нам представляется возможным некоторое усовершенствование хода обучения в направлении конфликтологии и восстановительной медиации. На основе изученного нами материала мы, в свою очередь ознакомившись с работами исследователей и методистов-медиаторов, разработали проект тренинга для старшеклассников, цель которого – формирование у школьников старшей ступени готовности к разрешению конфликтов в системе «ученик–ученик». Режим проведения: курс, разбитый на 3 модуля. В основе курса лежит вышеуказанная методика «Медиация – искусство договариваться». Упражнения, предлагаемые в рамках данного курса, были заимствованы из трудов А.Ю. Коновалова, Л.М. Карнозовой, Т.В. Замановой, Р.Р. Максудова, Д.Уинследа, Дж. Монка, К. Томаса и других исследователей, а также являются авторскими разработками.

Таким образом, первым шагом проекта курса является ознакомление с теоретическими основами конфликтологии и психологии конфликта. Учебно-тематическое планирование тренинга охватывает структуру и функции общения, эмоции и чувства, понятие «конфликт», технологии эффективной коммуникации, процесс медиации с приемами работы в школе, а также поэтапную организацию школьных служб примирения

(курс рассчитан минимум на 20 часов). Рассмотрим возможные этапы проекта:

Первый блок – диагностический (комплектование тренинговой группы, выявление лидеров). Для этого целесообразно провести несколько вводных психологических тестов «Какой я?», «Мое поведение в конфликте» Томаса, «Нарисуй несуществующее животное», «Три Я» на выявление темперамента, сильных сторон личности Баса-Дарки, Кеттела. Задачами блока являются формирование у учащихся адекватной самооценки и четкого представления о собственной личности, а также желание понимать окружающих; конструктивно взаимодействовать с одноклассниками; искать способы сотрудничества в различных ситуациях (5 часов).

Второй блок – теоретический с элементами практики (знакомство с понятиями конфликта, спора, дискуссии). Изучение правил ведения спора, причин, видов и стадий протекания конфликта, стратегии поведения в конфликтной ситуации. Свободные дискуссии в кругу на тему «Что мешает открытому общению?». Упражнения «Я – высказывание» (смягчение негативного высказывания), «Разногласие» – ролевое проигрывание двумя участниками конфликтной ситуации из произведений художественной литературы; «разбор сложных ситуаций» на основе реально существующих архивов. Другим не менее интересным способом воплощения этого упражнения является кинотренинг (просмотр эпизодов их х/ф, таких как «Цирк бабочек», «Чучело», «Звездочки на земле» и др. и дальнейшее ролевое проигрывание конфликта и обсуждение возможных путей его решения). На завершающем этапе будущие медиаторы в рамках проектной деятельности могут опробовать свои силы в создании собственного видеоролика, описывающего какой-либо конфликт и представить варианты его решения (7 часов).

Третий блок (практический) – отработка навыков ведения медиативных процедур. Заключается в практической работе по проведению программ примирения. Основные формы работы: занятия-тренинги по психологии, конфликтологии с добавлением информации о посредничестве и игры на закрепление навыков урегулирования конфликтов. Наиболее эффективным методом стоит считать упражнения «Ситуация» (карточка на группу медиаторов с жизненной ситуацией, провоцирующей конфликт и создание ментальной карты с возможными вариантами выхода из спора), бизнес-игра «Новое начало», встреча с психологами, успешными людьми и профессиональными медиаторами (8 часов).

Изучение данного курса ведется с использованием различных методов и приемов. Среди них:

- практические (анкетирование и тестирование) и тренинговые упражнения (а также лекции);

- ролевые игры и групповые дискуссии;
- разбор сложных конфликтных ситуаций;
- тематические рисунки;
- кинотренинги;
- проектирование и рефлексия.

Мы полагаем, что данный тренинг поможет будущим медиаторам чувствовать себя более уверенными в процессе разрешения конфликтов.

Благодаря перечисленным технологиям и приемам учащиеся отмечают изменения по степени обретения практических умений и навыков в общении с одноклассниками. Старшеклассники также отмечают позитивные изменения по отношению к себе, приобретения уверенности в своих силах и терпимости к окружающим, что позволяет сделать выводы об эффективности данных приемов. Теория в сочетании с практическими занятиями способствуют эффективному обучению медиаторской деятельности. Как отметила одна из участниц тренинга Ольга М., после тренинга «я чувствую себя более уверенно, когда дело касается конфликтной ситуации».

Таким образом, как отмечают психологи О.Л. Камакина и А.Г. Шигапова, использование технологий медиации может оказаться полезным школе также и с точки зрения введения в практику нового федерального государственного образовательного стандарта, так как медиация напрямую «работает» на достижение личностных и метапредметных образовательных результатов [2].

Кроме того, полученные знания позволят школьникам снизить частоту конфликтных взаимодействий не только в школе, но и за ее пределами, так как навыки, приобретаемые на тренинге, помогают создать в любом коллективе более доверительные и психологически комфортные отношения.

Список литературы

1. Европейский кодекс поведения для медиаторов. – М., 2004. – С. 5.
2. Камакина О.Л., Шигапова А.Г. Медиация в школе: возможности и перспективы // Августовский педагогический совет. Система образования Кировского района: будущее через диалог поколений. – СПб., 2015. – С. 80–84.
3. Карнозова Л.М. Программы восстановления правосудия несовершеннолетними правонарушителями // Психология и право. – 2012. – № 4.
4. Максудов Р., Коновалов А. Школьные службы примирения – российская модель школьной медиации. – М.: ФИРО: МОО «Судебно-правовая реформа», 2009.

5. Мониторинг восстановительных практик // Вестник восстановительной юстиции. Вып. 11. Развитие служб примирения в России. – М.: МОО «Судебно-правовая реформа», 2014. – С. 136–178.

6. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

© Почекаева И.С., Бартель Т.А., 2017

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Почекаева Ирина Сергеевна

канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: pochekaeva@yandex.ru

Цапкова Татьяна Андреевна

студентка гр. 732 факультета иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: tatianatsapkova@gmail.ru

THE PECULIARITIES OF ADAPTATION OF NEWLY QUALIFIED TEACHERS

Irina Pochekaeva, Ph.D.

Associate Professor, English Language Department

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: pochekaeva@yandex.ru

Tatiana Tsapkova

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 732

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: tatianatsapkova@gmail.ru

Аннотация: статья посвящена особенностям профессиональной адаптации молодых педагогов, начинающих профессиональную деятельность в школе. В связи с тем что в школах наблюдается большая текучесть кадров, проблема создания условий, обеспечивающих комфортное прохождение периода адаптации, является наиболее важной. Приведено понятие профессиональной адаптации, виды адаптации, раскрыты условия и факторы, влияющие на адаптацию молодого педагога, содержание и особенности каждого этапа адаптации. Также в статье представлены результаты анкетирования педагогов.

Ключевые слова: профессиональная адаптация; адаптация молодых специалистов в школе; этапы адаптации; виды адаптации; причины текучести кадров; факторы адаптации.

Abstract: the article deals with the peculiarities of professional adaptation of newly-graduated teachers to working at school. Due to the fact that there is a constant staff turnover at school, the problem of creating the appropriate conditions for successful adaptation of newly-graduated teachers has become extremely acute. The article provides the definition of professional adaptation, kinds of adaptation, conditions and factors influencing the period of adaptation; the content and peculiarities of every stage of adaptation are revealed. The results of a survey on adaptation among teachers are presented in the article.

Key words: professional adaptation; adaptation of newly-graduated teachers; stages of adaptation; kinds of adaptation; reason for turnover; factors of adaptation.

Качество деятельности образовательного учреждения напрямую зависит от педагогического состава. К сожалению, за последние годы статистика неумолима, педагогический состав образовательных учреждений не обновляется, а упорно живет устоявшимся коллективом. Период вхождения в профессиональную образовательную среду отличается напряженностью и для личностного развития начинающего педагога очень важен, состоится ли он, как профессионал, останется ли в сфере образования, зависит именно от того, как пройдет период адаптации молодого специалиста [1, 8].

Профессиональную адаптацию педагога можно рассматривать как процесс активного вхождения в учительскую деятельность молодого специалиста для достижения им высокой результативности труда в оптимально короткий период [2].

Можно выделить три основных вида производственной адаптации: психофизиологическая – приспособление к непривычным условиям; социально-психологическая – вхождение в трудовой коллектив путем сближения целей и интересов всех участников образовательного процесса; организационно-административная – освоение действий, предусмотренных должностными обязанностями, требованиями образовательного процесса и везением времени; общественная – участие в деятельности по управлению рабочим процессом и коллективом [4; 6].

Другая важная характеристика адаптации – ее этапы. Этап адаптации характеризуется степенью согласования интересов производственного коллектива и работников [3].

Этапами адаптации могут считаться следующие:

- 1) начальная адаптация (низкий разряд, заработная плата, пассивность в общественной работе, редкое посещение собраний);
- 2) приемлемая адаптация (работник в принципе соответствует

требованиям организации);

3) высокая адаптация (высокие показатели, трудовой и общественной активности, высокая заработная плата);

4) лидерство – наивысший уровень адаптации.

В процессе адаптации также выделяют различные стадии, такие как: стадия ознакомления (получение информации о новой ситуации, месте работы, коллективе, уставе школы), приспособления (учитель меняет свои приоритеты в соответствии с главными элементами новой системы ценностей), ассимиляции (полное приспособление к среде, идентификация с новой группой) [5].

Профессиональная адаптация молодого учителя состоит из трех основных этапов [7]:

1) довузовский: осознанный выбор профессии, мотивация, профессиональная ориентация на профессию учителя;

2) вузовский – металогическая, методическая и теоретическая подготовка в вузе;

3) послевузовский – прохождение производственной практики и самостоятельная работа в школе.

Третий этап является самым решающим для подготовки специалиста. Он делится на две стадии: начало профессионально-педагогической деятельности и закрепление молодых специалистов в кадровой среде организации. Первая стадия включает в себя период педагогической практики. Именно в этот период полученные теоретические знания и методическая подготовка реализуются на практике, формируются профессиональные качества учителя [9]. Но, пожалуй, самой главной функцией педагогической практики является определение готовности к работе учителем и оценка собственных возможностей.

Для выявления особенностей адаптации молодых педагогов в феврале 2017 г. нами было проведено анкетирование среди учителей. Анкета была размещена в Интернете, где на нее ответили 15 человек, и в Зюкайской средней образовательной школе анкету заполнили 19 учителей. Данное анкетирование позволило сделать выводы о факторах, влияющих на адаптацию положительным или отрицательным образом.

Важнейшим условием адаптации является длительность срока адаптации. Многие из респондентов (43 %) отметили, что их адаптационный срок длился до 2-х месяцев. Следует отметить, что очень малый процент (3 %) опрошенных выбрали вариант «более 3-х месяцев». Но, несмотря на относительно короткий срок вхождения в профессию, многие из молодых учителей (60 %) отметили необходимость проведения специальных курсов/семинаров/тренингов. Это связано с тем, что работа руководства школы по обеспечению благоприятных условий прохождения адаптации молодых специалистов проводится не в достаточной степени, поэтому учителя должны восполнять знания о том, как справляться с

проблемами, возникающими в период адаптации самостоятельно, посещая различные курсы, семинары, тренинги.

Социально-профессиональная адаптация молодых педагогов учреждений общего образования обусловлена совокупностью внешних и внутренних факторов социально-экономического, социокультурного характера. В данном случае к внешним факторам можно отнести психологический климат в педагогическом коллективе, взаимодействие с учениками и школьной администрацией. Реализация педагогической деятельности в значительной степени продиктована взаимодействием с другими участниками образовательного процесса (учащимися, родителями, педагогическим коллективом и администрацией школы). Социально-профессиональная адаптация учителя к педагогической деятельности осуществляется в основном в сфере взаимодействия. Как правило, основную поддержку в процессе адаптации осуществляют коллеги молодого специалиста. Большинство учителей в период адаптации получали необходимую поддержку не от своих учеников, а от своих коллег (71 %) и непосредственного руководителя (36 %). Именно коллеги являются наставниками, так как они обладают большим опытом по сравнению с молодым специалистом: помогают молодым работникам усваивать необходимые ценности и нормы, исполняют роль воспитателя и учителя, способствуют продвижению молодых работников вверх по служебной лестнице, служат моделями для подражания в социальной сфере и в области профессиональной деятельности. В целом наставники облегчают новичкам переход к статусу самостоятельного зрелого специалиста. Другой немаловажный фактор успешной адаптации – социально-психологический климат в педагогическом коллективе. С одной стороны, исходя из того, что большинство молодых педагогов отметили доброжелательное принятие их педагогическими коллективами в свои ряды, нами сделано заключение о наличии позитивной адаптивной ситуации, стимулирующей и активизирующей прогрессивное развитие специалиста в учреждениях образования. С другой стороны, установлено, что молодые педагоги испытывают значительные трудности при организации взаимодействия с субъектами образовательной среды, особенно с учащимися. Около 30 % опрошенных отметили, что чаще всего на процесс адаптации влияют конфликты с учениками, попадая в которые большинство респондентов (32 %) испытывают беспомощность. Такие трудности обусловлены как низкими коммуникативными способностями молодого специалиста, так и возрастными барьерами общения. В ходе анкетирования выявлено противоречие: уровень коммуникативной компетентности молодых учителей после окончания педагогического вуза не соответствует уровню сложности решаемых задач, а формирование у них коммуникативной компетентности в ходе приобретения педагогического образования не является приоритетным. В связи с этим

молодому педагогу с началом профессиональной деятельности необходимо устранять дефицит не только профессиональных знаний и умений, но и коммуникативных навыков.

Многим (46 %) наиболее сложным в процессе адаптации показалось освоение новых обязанностей. Анализ анкетирования подтвердил тот факт, что большинство молодых учителей недостаточно подготовлены к реализации педагогической деятельности, а именно: не умеют применять теоретические знания на практике, испытывают трудности в проектировочной, организаторской (в организации внеурочной работы и сотрудничестве с семьей учащихся) и коммуникативной деятельности.

Значительное негативное влияние на включение в работу учителя в большей степени оказывают такие внешние факторы, как неудобный режим работы (19 %), который проявляется в нехватке времени на выполнение работы (посещение всех собраний, подготовки к урокам, проверки домашнего задания, организации внеклассных воспитательных мероприятий).

Анализ позволил сформулировать решения данных проблем. Во-первых, необходимо мотивировать опытных педагогов на оказание поддержки молодым коллегам. Эффективными видами деятельности могут являться совместные проекты; профессиональные конкурсы школьного уровня, в которых участниками являются пары «молодой специалист и его наставник». Необходима методическая помощь наставникам для повышения эффективности занятий с начинающими педагогами. Во-вторых, необходима обязательная организация курсов, тренингов, посещение уроков, обмена опытом. И, в-третьих, расширенная профессиональная практика для студентов педагогических вузов (не менее одной четверти ежегодно), которая позволяет молодому специалисту на этапе обучения погрузиться в новую для себя среду и принять решение, стоит оставаться в профессии или нет.

Список литературы

1. *Абдулина О.А.* Проблема педагогических умений в теории и практике высшего педагогического образования // Педагогика. – 1996. – № 1.
2. *Акопов Г.В.* Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания // Психология учителя. – М.: Просвещение, 2000. – С. 3–4.
3. *Ахтариева Л. Г.* Психологическая подготовленность студентов к профессионально-педагогической деятельности: автореф. дис. ... пед. наук. – Л., 1998. – 16 с.

4. Баранова Г.П. Факторы профессиональной адаптации молодого учителя в общеобразовательной школе: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 16 с.

5. Бритвихин А.Н., Вершиловский С.Г. Социально-педагогические проблемы адаптации молодого учителя. Л.: НИИ 00В АПН СССР, 1999. – 68 с.

6. Глоточкин А. Д. О личностной, социально-психологической адаптации // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания в школе и вузе. Тверь, 1998. – С. 102–105.

7. Годник Н. А. О сущности профессионально-педагогической деятельности // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры. Воронеж, 2000. – С. 11–14.

8. Гоноволин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С.100–111.

9. Горюнова Т. А., Королева И.Ш. Путь к профессии учителя. – М.: Знание, 2000. – 96с.

© Почекаева И.С., Цапкова Т.А., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КЛАССЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Штиглуз Любовь Борисовна

кан. пед. наук, доцент кафедры английского языка

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: Lei90@yandex.ru

Гилимшина Валерия Рамилевна

студентка гр.741 факультета иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: valeriya.gilimshina@yandex.ru

BUILDING SPEECHLEXICAL COMPETENCE IN THE 8th FORM OF THE SECONDARY SCHOOL

LubovShtigluz, Ph.D.

Associate Professor, Teaching Methods Department

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: Lei90@yandex.ru

ValeriyaGilimshina

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: valeriya.gilimshina@yandex.ru

Аннотация: рассматриваются теоретические основы формирования и совершенствования речевого лексического навыка в 8-м классе основной школы – его определение, продуктивный и рецептивный навык, его значение. Приведены наиболее эффективные приемы формирования речевой лексической компетенции, такие как обучение в сотрудничестве, использование социальных сервисов Веб 2.0, мыслительных карт, лексических игр.

Ключевые слова: психолого-педагогические особенности; речевая лексическая компетенция; методический прием; социальные сервисы; продуктивный и рецептивный лексический навык; лексические игры.

Abstract: the article presents theoretical basis for building and developing lexical skills of speech in the 8th form of the secondary school – its definition, productive and receptive skill, its value. The article presents the most effective methods of building speech lexical competence, such as cooperative learning, the use of social Web 2.0 services, mind maps, lexical games.

Key words: psychological and pedagogical features; speech lexical competence; methodological skill; social services; productive and receptive lexical skill; lexical games.

Одной из наиболее важных проблем в обучении иностранному языку в основной школе является обучение лексике. Эта проблема до сих пор является **актуальной** и требует специального исследования.

Как ни странно, но обучению лексике уделяется мало внимания. Британские методисты объясняют этот факт тем, что в программах общеобразовательных учреждений больший упор делается на обучение грамматике.

Сложность обучения лексике состоит в том, что язык является динамической системой, претерпевающей постоянные изменения: слова переходят из одного лексического пласта в другой, появляются новые слова-«неологизмы», а некоторые перестают употребляться вообще. Кроме того, необходимо создание таких условий, которые повысят объем активного словаря учащихся и сведут к минимуму переход слов в пассивный словарь [3, с. 141–144; 4, с. 34].

Учитель английского языка должен быть в постоянной готовности к решению вышеуказанных проблем, что актуализирует внедрение инновационных технологий в процесс обучения лексике, в том числе в основной школе. В теории существует множество новых методических разработок по повышению эффективности обучения лексике. Но на практике они почти не используются.

Проведенный анализ используемого в школе УМК, в частности речь идет об УМК «Solutions. Tim Falla, Paul A Davies. Oxford University Press. Intermediate» [7] показал, что он содержит недостаточное количество упражнений, направленных на формирование и совершенствование

лексического навыка, для того чтобы в полной мере усвоить новые лексические единицы.

На основе изученных теоретических работ, анализа использованного в школе УМК, бесед с учителями английского языка МАОУ «Гимназии №33» и своего небольшого педагогического опыта были разработаны соответствующие дополнительные приемы на формирование и совершенствование речевого лексического навыка, которые были опробованы во время педагогической практики в 8 «В» классе гимназии №33 в период с 14 ноября по 24 декабря 2016 г.

Рассмотрим подробно разработанные приемы в рамках раздела №4 под названием «BodyandMind». Данные упражнения рассчитаны на изучение основных аспектов темы: «BodyandMind». Ресурс рассчитан на учащихся 8–9-х классов, предназначен для использования в урочное и внеурочное время. Использование упражнений позволяет закрепить изученный словарный запас по данной теме, развивать умение догадываться о значении слов по контексту или составу слов, что, на наш взгляд, мотивирует на дальнейшее изучение английского языка.

Необходимо напомнить, что ученик сегодня рассматривается как субъект поисково-исследовательской деятельности. Без такой работы восьмиклассники просто потеряют интерес и мотивацию к изучению иностранного языка вообще. Помимо этого, очень важна установка учителя, нацеливающая ученика на конечный результат и показывающая пути его достижения, в данном случае при формировании речевой компетенции [6].

Перейдем к описанию нескольких разработанных приемов, а именно скринов упражнений и песни.

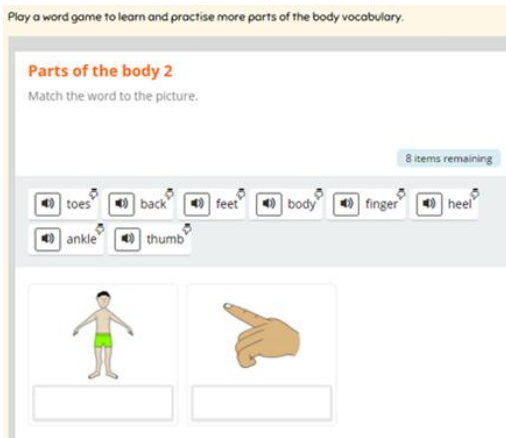
Описание упражнений: ресурс включает в себя 8 заданий и приемов, представляющих собой упражнения на формирование и совершенствование речевой лексической компетенции на базе уроков «BodyandMind» УМК «Solutions. Intermediate», составленных в соответствии с заданиями УМК, направленными на формирование и совершенствование речевого лексического навыка. Данный цикл был выбран по заявке МАОУ г. Перми «Гимназии №33».

Задания включают упражнения на:

- соотнесение части тела и картинки;
- составление слов из букв;
- определение названия внутренних органов человека;
- заполнение пропусков в предложении так, чтоб получилась английская идиома;
- определение соответствующей грамматической формы глаголы в тексте.

Краткое описание упражнений:

1. **Упражнение:** Match the part of the body of the appropriate picture (<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/word-games/parts-the-body-2>):



2. **Упражнение:** Guess the correct part of the body in time (https://www.quia.com/hm/233915.html?AP_rand=1926976964):

Hangman: Guess the letters in a hidden word.

Parts of the Body - Hangman

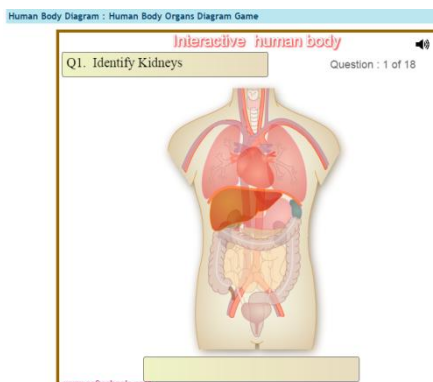


Can you guess the correct word in time?

[All words taken from the vocabulary pages.](#)



3. **Упражнение:** Identify different parts of the body in the picture on the screen (http://www.softschools.com/science/human_body/diagram/):



4. **Упражнение:** Complete the texts with the appropriate form of the word (<http://www.studfiles.ru/preview/5694905/page:12/>):

A Dental Clinic

There 1 (be) a lot of dental clinics, surgeries and laboratories in our country. Future dentists 2 (train) in medical institutes and academies all over the country. This medical career 3 (become) extremely popular nowadays and every year more and more school graduates 4 (enter) medical colleges to become dentists. Everybody 5 (can receive) all kinds of dental service.

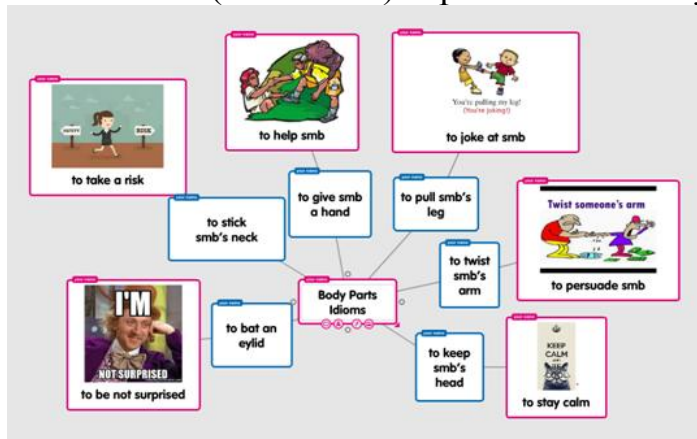
Every dental polyclinic 6 (consist) of three departments: the department of dental therapy, the department of dental surgery and orthopedic department. If a patient 7 (have) some trouble with their teeth, he or she 8 (consult) a dentist either in a state or in a private clinic. Private dental care 9 (appear) at the beginning of 90th of the XX century. Since then it 10 (develop) rapidly giving a high quality treatment to its patients.

С помощью сервиса bubbl.us создана ментальная карта по теме BodyIdioms к УМК Solutions. Tim Falla, Paul A Davies. Oxford University Press. Intermediate, раздел Body and Mind, Unit 4A The human body купр. 5 на стр. 34.

Применение данной методики на уроках английского языка дает устойчивые положительные результаты во всех направлениях учебно-воспитательной работы. Ее использование на уроках английского языка способствует:

- активизации познавательной деятельности, повышению качественной успеваемости школьников;
- развитию навыков самообразования и самоконтроля у школьников;
- повышению активности и инициативности школьников на уроке;
- развитию информационного мышления школьников, формированию информационно-коммуникационной компетентности;
- становлению новых отношений между учителем и учениками [2; 154].

Ментальная (интеллект) карта по теме BodyIdioms:



В иностранных учебниках, в том числе и Solutions, Tim Falla, Paul A Davies, Oxford University Press, Intermediate содержится достаточное количество аутентичных стихотворений и песен, которые учителя часто игнорируют. Все дело в том, что предлагаемый материал не всегда соответствует уровню обученности учащихся основной школы, их интересам и содержанию обучения, поэтому учителям приходится порой самостоятельно подбирать стихотворения и песни для своих уроков.

В связи с этим нами была использована песня по теме The Human Body к УМК Solutions. Tim Falla, Paul A Davies. Oxford University Press. Intermediate, раздел Body and Mind, Unit 4A The human body (https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/california_a_king_bed_rihanna/body-beginner-prea1/35384):



Подводя итог, хочется надеяться, что материал, представленный в данной статье, поможет как самому учащемуся, так и учителю английского языка при выполнении упражнений, направленных на формирование и совершенствование речевой лексической компетенции учащихся 8-го класса.

Список литературы

1. Бершадская Е.А. Применение метода интеллект-карт для формирования познавательной деятельности учащихся // Пед. технологии: проф. журн. для технологов образования. – М., 2009. – № 3. – С. 17–21.

2. *Тони Бьюзен, Сюзанна Эббот.* Карты памяти: используй свою память на 100 % / пер. с англ. У. В. Сапциной. – М: Росмэн, 2007. – 192 с.
3. *Вокуева О.Д.* О параметрах учебного текста при обучении лексической стороне устной речи [Текст] //Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам: межвузовский сборник / под ред. Г.А. Баева, Н.В. Баграмова. – СПб: Изд. С.-Петербур. ун-та, 2001. – С. 141–144.
4. *Володина Н.Н.* Интерпретация художественного текста как средство совершенствования иноязычной речи на старших курсах языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00. 02. – Горно-Алтайск, 2002. – 233 с.
5. *Штиглуз Л.Б., Сташкова Р.А.* Совершенствование лексических навыков учащихся при подготовке к ЕГЭ и ОГЭ. Курс «Современные средства оценивания результатов обучения». – Пермь: ПГГПУ, 2015. – 33 с.
6. *Tim Falla, Paul A. Davies.* Solutions Intermediate Student's Book. – Oxford: University Press, 2012. – P. 140.

© Штиглуз Л.Б., Гилимшина В.Р., 2017

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОСМОТРОВОМУ ЧТЕНИЮ В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ

Штиглуз Любовь Борисовна

кан. пед. наук, доцент кафедры английского языка,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: Lei90@yandex.ru

Чурина Анна Сергеевна

студентка гр. 741 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: churinaanneta@mail.ru

THE PEQUILIARITIES OF TEACHING THIRD FORM STUDENTS SCANNING TYPE OF READING

Lubov Shtigluz, Ph.D.

Associate Professor, Teaching Methods Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: Lei90@yandex.ru

Anna Churina

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: churinaanneta@mail.ru

Аннотация: рассматриваются теоретические основы формирования и совершенствования навыка чтения в третьем классе основной школы – его определение, особенности, а также его значение. Приведены наиболее эффективные приемы формирования навыков просмотрового чтения для младших школьников

Ключевые слова: психолого-педагогические особенности; речевая деятельность; просмотровое чтение; формировать интерес к чтению; повышение уровня грамотности

Abstract: the article presents theoretical basis for building and developing reading skill in the 3-rd form of the secondary school – its definition, peculiarities, and its value. The article presents the most effective methods of building the skills in scanning reading for elementary school students.

Key words: psychological and pedagogical features; speech activity; scanning reading; establish interest for reading; enhance literacy level.

Процесс обучения иностранному языку – это целостный процесс, который состоит из ряда составляющих: обучения чтению, аудированию, говорению, письму.

Чтение как неотъемлемый аспект в процессе овладения иностранным языком играет важную роль в жизни человека, но на сегодняшний день дети, как и многие взрослые, к сожалению, читают крайне мало и не имеют мотивации делать это ввиду развития современных технологий, которые зачастую служат заменой книг. Поэтому данная проблема актуальна как на родном, так и на иностранных языках, так как обучение чтению на английском может внести свой вклад в формирование интереса и любви к чтению в целом, включая чтение на родном языке, увеличение словарного запаса и повышение общего уровня грамотности, а также будет способствовать развитию памяти, мышления, кругозора. Практика в чтении также позволяет поддерживать и совершенствовать не только умения в чтении, обеспечивающие понимание и интерпретацию читаемого, но и универсальные учебные действия, обеспечивающие самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Формирование навыков и развитие умений в чтении является одной из важнейших составляющих процесса обучения иностранному языку на всех его этапах, в том числе и в начальной школе [2], так как чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей, которая является необходимой в современной жизни. Кроме этого, умение чтения иностранных текстов обеспечивает письменную форму общения.

Подходя к изучению выбранной проблемы, а именно обучению иноязычному чтению в начальной школе, можно сказать, что данная проблема достаточно известна и обсуждаема. Обучению чтению на

иностранном языке посвящено много материалов научной литературы. Данным вопросом занимались и занимаются такие отечественные методисты как М.Л. Вайсбурд, И.Н. Верещагина, Т.Г. Егоров, З.И. Клычникова, А.А. Леонтьев, Г.В. Рогова, В.М. Филатова, С.К. Фоломкина.

Из всего вышесказанного ясно, что чтение, без сомнения, играет огромную роль в развитии многочисленных навыков, но, к сожалению, чтению как речевой деятельности уделяется несправедливо малое внимание на уроках иностранного языка в начальной школе. Возможно, это происходит из-за того, что зачастую учителя, преподающие для данной возрастной группы, не осведомлены в полной мере о специфике существующих методик обучения тому или иному виду чтения.

В соответствии с требованиями современной программы обучения иностранным языкам практической целью обучения продуктивному (самостоятельному чтению) как опосредованной форме общения на иностранном языке в начальной школе является развитие у учащихся умений читать вслух и самостоятельно читать тексты с разным уровнем понимания содержащейся в них информации:

1. С пониманием основного содержания (ознакомительное чтение).
2. С полным пониманием содержания (изучающее чтение).
3. С извлечением необходимой, значимой информации (поисково-просмотровое чтение) [1, с. 159–165].

Просмотровое чтение, на котором мы сосредоточили свое внимание, предполагает получение общего представления о читаемом материале. Оно обычно имеет место при первичном ознакомлении с содержанием новой публикации с целью определить, есть ли в ней интересующая читателя информация, и на этой основе принять решение, читать ее или нет. Оно также может завершаться оформлением результатов прочитанного в сообщении. При просмотровом чтении иногда достаточно ознакомиться с содержанием первого абзаца и ключевого предложения и просмотреть текст. Этот вид чтения требует от читающего довольно высокой квалификации как чтеца и владения значительным объемом языкового материала.

Полнота понимания при просмотровом чтении определяется возможностью ответить на вопрос, представляет ли данный текст интерес для читающего, какие части текста могут оказаться в этом отношении наиболее информативными и должны в дальнейшем стать предметом переработки и осмысления с привлечением других видов чтения.

Учебные задания должны быть направлены на формирование навыков и умений ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, умений извлекать и использовать материал текста источника в соответствии с конкретным коммуникативным заданием. Напомним, что речь идет о начальной школе и соответствующем уровне владения

английским языком в 3-м классе, тем не менее, принципы работы над просмотрным чтением одинаковы на разных этапах обучения.

Организуя работу с текстом для просмотрного чтения, необходимо, прежде всего, помнить о том, что просмотр предваряет ознакомление с текстом и его детальное изучающее чтение. Поэтому особенностями просмотрного чтения являются:

1) отсутствие установки на последующее использование полученной информации;

2) быстрый темп чтения;

3) выбор информации: извлечение из текста наиболее важной информации и пропуск остального несущественного; фиксация только тех языковых фактов, которые дают возможность судить о теме текста. Кроме этого, необходимо иметь в виду, что обучение младших школьников имеет свои психолого-педагогические особенности, которые должны быть учтены при обучении данному виду чтения [3, с. 343].

Проанализировав УМК Forward, по которому занимались учащиеся 3-го класса, мы сделали вывод, что в данном пособии недостаточно заданий, направленных на просмотрное чтение, а те что есть, к сожалению не вызывают интереса. На наш взгляд, учет интереса при обучении иностранному языку необходим, особенно у данной возрастной группы, так как это должным образом поддерживает мотивацию при обучении просмотрному чтению и обучению чтению в целом.

Перейдем к описанию некоторых из разработанных дополнительных приемов. Известно, что для успешного обучения необходим интерес учащихся и их мотивация. Подыскивая дополнительные приемы обучения, мы также учитывали тот факт, что учащиеся должны взаимодействовать между собой и быть вовлеченными в процесс познания. Моделирование реальных жизненных ситуаций и создание комфортных условий являются обязательными условиями для успешного обучения.

В итоге нам бы хотелось предоставить краткое описание опробованных приемов:

1. «Ассоциации». Учащимся предлагается следующее задание по тексту: 1) Прочтите заголовок. Какие ассоциации возникают после прочтения заголовка данного текста? 2) О чем этот текст? Ваши предположения. После чтения текста учащиеся сравнивают свои ассоциации с информацией из текста.

2. «Кластеры». Суть этого метода заключается в выделении смысловых единиц текста и графическом их оформлении в определенном порядке в виде грозди. В центре заголовка текста, а вокруг нее крупные смысловые единицы.

3. «Сказочное королевство». Учащимся предлагается прочитать текст, а затем выбрать 2-х стражников, которые охраняют сказочное королевство. Остальным необходимо пройти на балл, при этом ответить на все их

каверзные вопросы. Каждый, по очереди, подходит к стражникам, предварительно прочитав текст, по которому стражники задают свои вопросы. Можно устроить смену караула.

4. «Почта». Прочитать учебный текст. Взять лист бумаги, рассчитавшись по порядку, начиная с первой парты первого ряда. Этот номер будет номером адресата. Каждый задает вопрос по тексту, пишет его на листочке бумаги и отдает выбранному почтальону с указанием номера адресата. Чем больше будет составлено вопросов, за отведенные 5–7 минут, тем лучше. Затем по команде пересылка вопросов прекращается. Игра переходит во вторую стадию – ответов на вопросы. Выигрывает тот, кто успел задать больше интересных вопросов, и кто лучше ответил на них.

5. «Конкурс на лучший вопрос». Прочитать текст, при этом каждый учащийся каждый должен придумать оригинальный вопрос на тему учебного текста. Вопрос, ответ на который показывает совершенство овладения этим материалом, дает возможность увидеть его с самой интересной стороны. Немного времени на обдумывание, свой вопрос можно записать. Команды по порядку будут их задавать, а остальные – отвечать на них как можно полнее. Затем следует выбрать самый интересный вопрос, выбрать самого активного учащегося.

В заключение хочется сказать, что учащиеся приняли описанные выше приемы работы с текстом в режиме просмотрового чтения с большим интересом, также с удовольствием участвовали во всех видах работы. В результате их уровень владения таким сложным видом чтения, как просмотровое чтение, стал выше, что и является главной задачей учителя иностранного языка.

Список литературы

1. *Петрикова А. А.* Цели и содержание овладения иноязычным чтением на начальном этапе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. — Пермь: Меркурий, 2011. — С. 159–165.
2. ФГОС Федеральный государственный стандарт основного общего образования. – М., 2010.
3. *Чикишева О. В.* Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста. – М., 2008. – 343 с.

© Штиглуз Л.Б., Чурина А.С., 2017

Научное издание

**Проблемы романо-германской филологии, педагогики
и методики преподавания иностранных языков**

Сборник научных трудов

Выпуск 13/2017

Научный редактор:
Назарова Анастасия Владимировна

Редакторы *М.Г. Коровушкина, М.Н. Афанасьева*
Технический редактор *Д.Г. Григорьев*

ИБ № 843

Свидетельство о государственной аккредитации вуза № 0902 от 07.03.2014

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001

Подписано в печать 22.12.2017. Формат 60 x 90/16

Бумага ВХИ. Набор компьютерный. Печать цифровая

Усл. печ.л. 16,9. Уч.-изд. л. 14,6

Тираж 100 экз. Заказ № _____

Редакционно-издательский отдел

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71

Тел. (342) 238-63-12

Отпечатано в ООО «АСТЕР-ДИДЖИТАЛ»

614990, г. Пермь, ул. Газеты «Звезда», 5

тел. +7(342)206-06-86

<http://www.aster.print.ru>