

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ТГПУ)



ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ НАУКА 0+
XXI МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»

17–21 апреля 2017 г.

Том II
Филология

Часть 3
Актуальные проблемы лингвистики
и методики преподавания иностранных языков

Томск 2017

ББК 74.58

В 65

В 65 Всероссийский фестиваль науки NAUKA 0+. XXI Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 17–21 апреля 2017 г.) : В 5 т. Т. II: Филология. Ч. 3: Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2017. – 236 с.

Научные редакторы:

Бабакина Т.Н., канд. филол. наук

Дубровская Н.В., канд. филол. наук

Игна О.Н., д-р пед. наук

Ким Ал. А., д-р филол. наук, профессор

Ким Ан. А., канд. ист. наук, доцент

Крюкова Е.А., канд. филол. наук, доцент

Нагорная Л.А., канд. филол. наук

Оганян М.А., науч. сотрудник каф. лингвистики

Полякова Н.В., канд. филол. наук, доцент

Русина М.А., науч. сотрудник каф. лингвистики

Материалы публикуются в авторской редакции

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

УДК 811.111(94)

ГРНТИ 16.41.21

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АВСТРАЛИЙСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

PECULIARITIES OF THE FORMATION OF AUSTRALIAN ENGLISH

Злобина Светлана Олеговна, Петрова Елена Борисовна

Научный руководитель: Е.Б. Петрова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: австралийский английский, Австралия, аборигены, пиджин, креольские языки

Key words: Australian English, Australia, aborigines, pidgin, Creole languages

Аннотация. В истории австралийского варианта английского языка можно обозначить такие этапы, как колониальный период, период золотых лихорадок, националистический период и современный период. Контакты английского языка, принесенного в Австралию из Британии, с языками местных аборигенов привели к созданию пиджинов, креольских языков и формированию особого варианта английского языка – австралийского, который в настоящее время является официальным и государственным языком Австралии.

Английский язык является сегодня языком международного общения. На нем общаются бизнесмены, экономисты, инженеры, ученые и др. Однако английский язык не является единым и монолитным. Существуют разные варианты английского языка, на которых говорят в разных частях земного шара. Одним из таких вариантов английского языка с достаточно неоднозначной историей является австралийский вариант английского языка.

Цель данной статьи – обозначить специфику основных этапов в развитии австралийского варианта английского языка.

26 января 1788 г. первые поселенцы высадились на берегах Австралии, точнее на территорию нынешнего штата Новый Южный Уэльс.

В дальнейшем на этом месте был построен город Сидней. Первыми поселенцами Австралии были ссыльные из Англии, Ирландии, Уэльса и Шотландии – всего 724 заключенных и их конвоиры. Так как изначально Австралия являлась колонией Британии, язык ее жителей считают австралийским вариантом английского языка. В 1820 г. австралийский английский признали вариантом, отличным от британского варианта английского языка. Австралийский английский является в настоящее время официальным языком Австралии.

В истории развития австралийского варианта английского языка В. С. Рэмсон выделяет четыре периода, каждый из которых обладает собственными характеристиками:

1. Колониальный период (с 1788 по 1850 гг.), в течение которого Австралия была сначала поселением ссыльных и затем сельскохозяйственным поселением.

2. Период золотой лихорадки, точнее – нескольких золотых лихорадок, в течение которых происходило бурное развитие и пополнение языка из нескольких источников.

3. Националистический период – период с 1890-х гг. до второй мировой войны, в течение которого устанавливалась и утверждалась национальная идентичность.

4. Современный период – от второй мировой войны и до настоящего времени, в который благодаря средствам массовой информации и коммуникации Австралия из изолированной страны превратилась в полноправного члена мирового англоязычного сообщества [1, с.1975].

Австралийский вариант английского развивался под влиянием различных культурно-языковых контактов, в частности, контактов с аборигенами – коренным населением материка. По мнению большинства ученых [1-3], аборигены проживают на территории Австралии не менее 40-50 тысяч лет. Первые контакты поселенцев с аборигенами начались в 1788 г. и продолжаются до сих пор. По словам В. В. Ощепковой, в 1788 г. население Австралии насчитывало около 300 тысяч аборигенов, относящихся к 700 разным племенным группам, имеющим собственные выраженные идиомы речи, некоторые из которых были достаточно близки и могут быть названы диалектами [3, с.117]. Как описывает В. В. Ощепкова, история взаимодействия английского языка и многочисленных (по разным данным, насчитывающих около 250) австралийских языков – это история сосуществования разнотипных, гетерогенных и гетероморфных, то есть неродственных и типологически несхожих языков [3, с.117].

Английский язык входит в англо-фризскую подгруппу западногерманской группы германской ветви индоевропейской семьи языков и выделяется среди других групп германских языков ярко выражен-

ными признаками аналитического строя. Австралийские же языки делятся на множество языковых семей и групп. Аборигены, говорящие на разных языках, зачастую не могут понять друг друга. Согласно исследованиям И. В. Лесниковской, многие из этих языков находятся на грани вымирания – количество носителей этих языков не превышает 50 тысяч человек [4]. Менее 50 из этих языков можно отнести к «живым» и лишь 4-5 насчитывает более 1000 носителей. Наиболее крупный язык – это «язык Западной пустыни» (более 7000 говорящих), делящийся на множество диалектов. Крупнейшая языковая семья – пама-ньюнга. Среди языков материковой Австралии можно также обозначить мангараи, нунгубуйу, тиви, дьингили [3].

Сначала поселенцы заимствовали слова из языка дарук, а затем и из других языков австралийских племен. Чаще всего заимствовались слова, означающие названия флоры, фауны, элементов аборигенной культуры. Впоследствии в английский язык вошли антропонимы, топонимы, мифонимы из австралийских мифов и легенд. Такие заимствования могли использоваться в идиоматизмах, например, использовались названия мифических героев, мест, существ и явлений. Однако очень скоро влияние английского языка на австралийские языки значительно превысило влияние австралийских языков на английский. Этому способствовало множество факторов. Во-первых, английский язык был более функциональным, обладал большей демографической мощностью, чем язык аборигенов. К тому же, у аборигенов не было одного общего языка, а было множество разнородных языков. Во-вторых, прибывшие поселенцы вели политику уничтожения аборигенов в процессе колонизации Австралии. Тем не менее, в английский язык проникло множество слов, передающие особенности австралийской культуры и природы, что придает данному языку уникальность.

Заимствования аборигенами элементов английского языка происходили постепенно. С появлением англоговорящих поселенцев у коренного населения появилась необходимость поддерживать с ними контакт. Для этой цели был сформирован упрощенный вариант английского языка – пиджин-инглиш. Он обладал небольшим словарным составом. Также в нем наблюдалось множество отклонений от норм австралийского и английского языков. Вероятно, этому поспособствовали изначально небольшой словарный запас австралийских языков и низкая грамотность прибывших ссыльных.

Со временем значимость английского языка для аборигенов возрастала. Они начали перенимать отдельные слова в свои языки. Первыми заимствованиями были слова из морской терминологии. Тем временем, в районе Сиднея и Ньюкасла, где ранее образовались первые поселения, сформировался креольский язык, который впоследствии

распространился на север и запад континента. Однако сохранился он только на северной части континента. Он используется для общения аборигенов с приезжими европейцами и азиатами (в основном китайцами). По словам В. В. Ощепковой, в настоящее время им пользуется около 30 тысяч человек. По словарному составу он похож на английский язык, но обладает собственными грамматическими особенностями [3, с.120].

Со временем креольский язык начал использоваться аборигенами не только для поддержания контактов с иностранцами, но и для общения разных австралийских племен между собой. К примеру, он стал использоваться австралийскими миссионерами как официальный язык их миссий, учениками в австралийских школах.

При этом аборигены проявляют двойное отношение к английскому языку. С одной стороны, австралийский вариант английского языка широко используется для общения с проживающими на материке англоязычными поселенцами, с приезжими из других народов, в школах и т.д. С другой стороны, в повседневной жизни английский язык для аборигенов неприемлем.

В настоящий момент государственным языком Австралии является Австралийский национальный вариант Английского языка. Современное население Австралии – около 23,5 миллионов человек. Из них только 3% населения составляют аборигены – около 670 тысяч человек. Австралия является полиэтнической и многонациональной страной. Официальным языком Австралии (т.е. де факто) является английский язык, на нем говорят около 15,5 миллионов человек.

Таким образом, английский язык укрепил свои позиции в Австралии. Однако, начиная с 60-х гг. XX в. началась политика, направленная на возрождение культуры коренного населения. Аборигены постепенно уравниваются в правах с остальным населением. Австралия перестает восприниматься как часть Британии, признается независимой страной. Начинается движение за возрождение языков коренного населения Австралии, появляется возможность их изучения. Современный австралийский язык отражает культуру, особенности быта коренного населения Австралии и богатую историю развития этого языка.

Литература

1. Ramson, W. S. The Vocabulary of Australian English / W. S. Ramson // The Macquarie Dictionary. – Macquarie University, 1988. – P. 1870-1980.
2. Кобенко Ю. В. Стандартный американско-британский английский как язык современной глобализации / Ю. В. Кобенко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Выпуск 9 (111). – С. 20-23.

3. Ощепкова, В. В. Англо-абиогенные культурно-языковые контакты и их влияние на формирование языковой ситуации в Австралии / В. В. Ощепкова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: лингвистика. – 2014. – № 2. – С. 116–122.
4. Лесниковская, И. В. Австралийский английский в контексте исторического развития / И. В. Лесниковская // Новое в переводоведении и лингвистике. – Орехово-Зуево, 2012. – С. 214–218.

УДК 81'38; 801.6; 808
ГРНТИ 16.41.21

ТАБУ И ЭВФЕМИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

TABOO AND EUPHEMISMS IN MODERN ENGLISH

Казанцева Наталья Сергеевна

Научный руководитель: А. В. Терещенко, магистр филологического образования, ассистент кафедры английской филологии.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: табу, эвфемизм, политическая корректность, газеты, The Washington Post, The New York Times, Wikileaks, Багдад, обстрел.

Key words: taboo, euphemism, political correctness, newspapers, The Washington Post, The New York Times, Wikileaks, Baghdad, airstrike.

Аннотация. В данном исследовании анализируются статьи двух влиятельных американских печатных изданий – The Washington Post и The New York Times. Все рассмотренные статьи посвящены одному и тому же событию – публикации сайтом Wikileaks секретного видео обстрела американскими войсками мирных жителей в Багдаде 12 июля 2007 года.

Эвфемизм является мощным лингвистическим инструментом, который настолько прочно обосновался в языке повседневного общения, что его, порой, очень сложно заметить. Даже люди, которые считают себя довольно прямолинейными в общении, едва ли обходятся без использования нейтральных слов и выражений. Необходимость в эвфемизмах обусловлена рядом социальных и психологических причин. Эвфемизмы позволяют безопасное обсуждение “запретных” тем (таких как, например, религия, внешность, смерть и т. д.), но при этом сводят риск оскорбить чувства другого человека к минимуму.

На данный момент существует множество определений понятия “эвфемизм”. И. Р. Гальперин определяет эвфемизм как “слово или выражение, употребляемое для замены неприятного слова или выражения на более подходящее в общепринятом смысле” [1, с. 128].

Согласно А. Н. Кацеву, эвфемизмы – это “служащие цели смягчения косвенные наименования того, что в прямом обозначении неприемлемо с точки зрения принятых в обществе норм морали” [2, с. 24].

В зарубежной научной литературе можно встретить следующие определения:

Euphemism is a word or expression that people use when they want to talk about something unpleasant or embarrassing without mentioning the thing itself [3].

Euphemism is a word or an expression which is delicate and inoffensive and is used to replace or cover a term that seems to be either taboo, too harsh or simply inappropriate for a given conversational exchange [4].

Политика и средства массовой информации – сферы, в которых наблюдается тревожная тенденция к увеличению частоты употребления эвфемизмов с целью камуфлирования действительности [5, с. 83].

В данной работе мы проанализируем некоторые статьи, посвященные публикации сайтом Wikileaks секретной записи обстрела американскими войсками мирных жителей и журналистов в Багдаде в 2007 году. Данные статьи были опубликованы в американских газетах The Washington Post и The New York Times. Всего было проанализировано 8 статей.

Эвфемизмы, выявленные в ходе исследования, опираясь на классификацию, предложенную Е. М. Лазаревич [6, с. 26], можно отнести к группе социальных политкорректных эвфемизмов. В рассмотренных статьях встречаются эвфемизмы подгруппы “военный действия”, “информационная безопасность” и “нравственность”. К подгруппе “военные действия” относятся такие слова как *insurgent* (боевик) / *extremist* (экстремист) вместо *terrorist* (террорист); IED (самодельное взрывное устройство) вместо *bomb* (бомба); использование *engagement* (конфликт) / *incident* (инцидент) / *assault* (штурм) вместо прямого упоминания обстрела мирных граждан в Багдаде; *to disable* (вывести из строя) вместо *destroy* (уничтожить), и т.д. Иными словами, к данной подгруппе относятся эвфемизмы, описывающие ход военных действий, разрушительные последствия этих действий и военные преступления.

Подгруппа, к которой можно отнести большую часть рассмотренных нами эвфемизмов, связана с информационной безопасностью. Сюда входят такие слова как *to silence* (утихомирить) вместо *to shut down* (заблокировать); *intelligence insider* (осведомитель) вместо *spy* (шпион); *continuous evaluation* (непрерывная оценка) вместо *surveillance* (слежка, надзор); *sensitive* (требующий особого внимания) / *classified* (под грифом) / *confidential* (конфиденциальный) вместо *secret* (секретный); *whistleblower* (изобличитель) вместо *snitch* (стукач),

и т.д. Эвфемизмы данной подгруппы описывают всё, что связано со сбором, утечкой, обменом, защитой информации.

Подгруппа эвфемизмов, связанных с нравственностью, как, например, *wrongdoing* (причинение вреда) вместо *crime* (преступление); *to snatch to steal*, описывает моральную сторону нарушения закона.

Рассмотрим статьи, опубликованные в газете The Washington Post. В текстах четырех статей эвфемизмы встречаются всего 90 раз. Уникальных эвфемизмов – 32 единицы. Из них 51,52% (17 ед.) – эвфемизмы, связанные с информационной безопасностью. 36,36% (12 ед.) составляют эвфемизмы, описывающие военные действия. 6,06% (2 ед.) – эвфемизмы, связанные с нравственностью. 3,03% (1 ед.) эвфемизмов относится к другим группам.

Рассмотрим статьи, опубликованные в газете The New York Times. В текстах четырех статей эвфемизмы встречаются всего 89 раз. Уникальных эвфемизмов – 25 единиц. Из них 32% (8 ед.) – эвфемизмы, связанные с информационной безопасностью. 56% (14 ед.) составляют эвфемизмы, описывающие военные действия. 4% (1 ед.) – эвфемизмы, связанные с нравственностью. 4% (1 ед.) эвфемизмов относится к другим группам.

Антецедент *terrorist* является самым замещаемым. В статьях газеты The Washington post можно встретить следующие эвфемизмы, являющиеся заменой этому слову: *insurgents* (боевики), *extremists* (экстремисты). В статьях газеты The New York Times: *fighters* (бойцы), *hostile force* (вражеская сила), *hostile combatants* (вражеские бойцы), *militant groups* (группы боевиков).

Большая часть эвфемизмов, встречающихся в рассмотренных статьях, образована или путём генерализации значения, или перифразой.

С помощью генерализации нежелательное слово заменяется родовым наименованием, имеющим множество значений. Эти слова не привлекают к себе внимания, так как являются нейтральными. Так, в предложении “Anybody with a security clearance, including government employees, is a potential *risk*”, слово *risk* является номинацией с общим смыслом, но используется при этом для обозначения конкретного понятия. В данном контексте оно обозначает человека, способного выдать государственные тайны третьим лицам.

Перифраза предполагает эвфемизацию слова путём объяснения его значения [7, с. 179]. В предложении “Such employees are subject to “*continuous evaluation*”, he said. “If they don’t pass, they *leave their jobs*” можно увидеть два примера образования эвфемизмов с помощью перифразы. Эвфемизм *continuous evaluation* в данном контексте подразумевает постоянную слежку за работниками, имеющими доступ

к секретной информации. Эвфемизм *to leave jobs* заменяет глагол “увольнять”.

Наше внимание привлёк эвфемизм *IED (Improvised explosive device)*. Данный эвфемизм образован комплексно: сначала была использована перифраза, а затем аббревиатура. *Improvised explosive device* (самодельное взрывное устройство) заменило слово *bomb* (бомба). Затем буквенное сокращение *IED* заменило словосочетание *Improvised explosive device*.

Эвфемизмы, используемые в языке СМИ, являются средством воздействия на сознание людей и механизмом формирования общественного мнения, так как они скрывают истинное положение вещей и позволяют управлять вниманием читателей. Нейтральная формулировка позволяет сгладить впечатление от воспринятой информации, в то время как прямая номинация делает это невозможным.

Литература

1. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И.Р. Гальперин. – Москва : Изд-во лит. на ин. яз. – 1958. – 459 с.
2. Кацев, А. М. Языковое табу и эвфемия / А. М. Кацев. – Л. : ЛГПИ, 1988. – 80 с.
3. Macmillan English Dictionary [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.macmillandictionary.com> (дата обращения 2.04.2017)
4. McArthur, T. The Oxford Companion to the English Language / Т. McArthur. – Oxford : Oxford University Press, 1992. – 1184 p.
5. Левина, П. С. Явление эвфемии в современном русском и английском языках. Политическая эвфемия / П. С. Левина // Вестник научного общества студентов, аспирантов, молодых ученых. – 2014. – № 4. – С. 77 – 86.
6. Лазаревич, Е. М. Употребление эвфемизмов с функцией политкорректности в публицистических текстах (на материале английского языка) / Е. М. Лазаревич // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – №378. – С. 25-29.
7. Порохницкая, Л. В. Типология фразообразовательных способов эвфемизации в европейских языках / Л. В. Порохницкая // Вестник МГЛУ. – 2012. – №9. – С. 178 – 186.

1. “Web site releases video of Baghdad attack that killed 2 journalists” by Garance Franke-Ruta. (April 5, 2010)
2. “U.S. gunfire kills two Reuters employees in Baghdad” by David Finkel. (April 6, 2010)
3. “Wikileaks plans to release files about deadly U.S. airstrike on Afghan civilians” by Ellen Nakashima. (June 22, 2010)
4. “Why does WikiLeaks keep publishing U.S. state secrets? Private contractors” by Tim Shorrock. (March 16, 2017)

Статьи, опубликованные газетой The New York Times:

1. “Video Shows U.S. Killing of Reuters Employees” by Elisabeth Bumiller. (April 5, 2010)
2. “Iraq Video Brings Notice to a Web Site” by Noam Cohen and Brian Stelter. (April 6, 2010)
3. “Psychologists Explain Iraq Airstrike Video” by Benedict Carey. (April 7, 2010)
4. “The War Logs: Reaction to Disclosure of Military Documents on Afghan War” by The New York Times. (July 25, 2010)

УДК 811.111'374:821.111.09
ГРНТИ 16.21.45

ШЕКСПИРИЗМЫ В СЛОВАРНОМ СОСТАВЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

SHAKESPEARINISMS IN ENGLISH VOCABULARY

Нелаева Александра Игоревна, Петрова Елена Борисовна

Научный руководитель: Е.Б. Петрова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: У. Шекспир, английский язык, словарный состав языка, фразеологизмы

Key words: W. Shakespeare, the English language vocabulary, phraseology

Аннотация. Рассматривается влияние поэта и драматурга У. Шекспира на современный английский язык, в особенности на его словарный состав. Анализируются способы образования новых слов, использованные У. Шекспиром, в том числе префиксальный способ. Выявляются основные особенности крылатых выражений и фразеологизмов на примере трагедии У. Шекспира «Гамлет».

Язык, как явление общественное и возникшее именно в результате совместной трудовой деятельности первобытных людей, неразрывно связан с развитием общества. Язык во многом зависит от социума и, соответственно, постоянно изменяется в результате воздействия на него различных социальных явлений, технического прогресса и пр. При этом в отношении словарного состава любого языка можно с уверенностью утверждать, что постоянно идет процесс расширения языка, добавления новых слов. Некоторые слова устаревают и могут выйти из активного употребления.

Цель данной статьи – выявить особенности словарного состава современного английского языка, существенный вклад в развитие которого внес известный английский поэт и драматург У. Шекспир.

Эпоха У. Шекспира в языковом отношении – это период ранневоанглийского периода английского языка, охватывающий вторую половину XV в. до первой половины XVIII в. Английский язык этого времени представляет собой развитие системы английского языка предшествующего (среднеанглийского) периода. Эпоха У. Шекспира, которую историки и лингвисты [1–5] обычно называют Елизаветинской, по имени королевы Елизаветы I, – это был период достаточно свободно сосуществующих вариантов и многих еще функциональных архаизмов. Близость разговорного и литературного книжного языка породила то впечатление «свободы» английского языка того времени. Величайшим вкладом У. Шекспира в развитие английского языка

считается то, что он, прежде всего, расширил словарный запас, сделав английский язык гораздо более ярким и выразительным. Согласно подсчетам, общее количество слов, введенных в использование У. Шекспиром, исчисляется в тысячах. В своих работах (трагедиях, сонетах и поэмах) У. Шекспир использует более 17 тысяч слов, огромное количество которых были употреблены У. Шекспиром впервые [4]. Так в «Большом оксфордском словаре» часто упоминается имя У. Шекспира в связи с впервые встретившимися в литературе словами, например: *cheap, embrace* (как существительное), *fashionable, outbreak, vulnerable, well-bred* и др. [6].

Известно, что У. Шекспир часто заимствовал слова как из классической литературы, так и из других языков. Он сам создавал слова, изменяя имена существительные в глаголы, глаголы в прилагательные, соединяя те слова, которые до него никогда вместе не использовались, иной раз выдумывал их сам. Среди них встречаются самые разнообразные слова, описывающие всевозможные социальные явления, манеры и обычаи, спорт и игры, разные искусства и ремесла, народные верования, астрономию и астрологию, доспехи, законы, предметы обихода. Многие из этих слов используются до сих пор. Например, много слов было создано У. Шекспиром префиксальным способом словообразования, т.е. через прибавление префиксов *en-, in-, out-* и других к существующим основам, например: *unprofited, untitled, outbreak* и *outlaw* [6].

Многие из созданных или употребляемых У. Шекспиром выражений стали крылатыми, которые сейчас принято называть «шекспиризмами» [1–2]. Среди них англ. *to turn the other cheek* (рус. *подставить вторую щеку*), англ. *a foregone conclusion* (рус. *предрешенный исход*), англ. *Much ado about nothing* (рус. *Много шума из ничего*), англ. *The wheel has come full circle* (рус. *Колесо судьбы свершило свой оборот*) [6]. У. Шекспир настолько обогатил английский язык крылатыми выражениями и фразеологизмами, что его вклад превосходит только количество крылатых выражений и фразеологизмов из Библии. Причина популярности созданных и используемых У. Шекспиром крылатых фраз кроется в том, как он подошел к выбору слов. Затрагивая многие сферы жизни, драматург почти не использовал узкую терминологию, а вместо того отыскивал слова, которые были бы понятны публике – ведь в театр, в то время являвшимся единственным доступным каждому человеку развлечением, приходили не только богатые и грамотные люди, но и простолюдины, приходилось учитывать возможности всех людей. К примеру, в описании одежды он не бросался излишними деталями, известными только щеголям или портным, но использовал слова, которые были бы понятны всем.

Так в трагедии У. Шекспира «Гамлет» насчитывается 61 шекспиризм [7]. Шекспиризмы, заимствованные из текста этой пьесы, закреплены в словарях, как правило, в первоначальном виде, однако в современном английском языке в них вносятся различные изменения. Слова эти могут быть сокращены, приобрести новые лексические варианты или дополнительные значения, изменить стилистическую окраску. Например, от шекспиризма *the time is out of joint* (рус. *распалась связь времен*) в современном английском языке осталось только *out of joint*, которое может соединяться с другими словами и образовывать фразеологизмы: *to put smb's nose out of joint* (рус. *утереть нос*) [6–7].

Масштабы словотворчества У. Шекспира поражают. Ни с чем не сравнимое умение поэта играть со словами, на основе старых слов создавать новые слова, искусно находить точные яркие выражения, через которые он изображает расцвет человеческой личности и все краски нашей многогранной жизни указывает на широту его интересов и взглядов и необыкновенную наблюдательность.

Литература

1. Ганноха, И. В. История развития аббревиации как способа словообразования в английском и русском языках / И. В. Ганноха // *Since Time*. – 2015. – № 4. – С. 154-160.
2. Вольнова, Д. Н. Иностранное заимствование как один из источников словарного состава английского языка / Д. Н. Вольнова // *Современные научные исследования и инновации*. – 2014. – № 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.web.snauka.ru/issues/2014/12/39354> (дата обращения: 01.03.2017).
3. Громова, А. Е. Общие и частные тенденции диахронических изменений словарного состава английского языка / А. Е. Громова // *Гуманитарные и социальные науки*. – 2011. – № 2. – С. 105-111.
4. Брэгг, М. Приключения английского языка / М. Брэгг. – М., 2014. – 418 с.
5. Кобенко, Ю. В. Стандартный американско-британский английский как язык современной глобализации / Ю. В. Кобенко // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2011. – Выпуск 9 (111). – С. 20-23.
6. Большой оксфордский словарь // *Oxford English Dictionary* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oed.com> (дата обращения: 05.03.2017).
7. Shakespeare, W. *Hamlet* / W. Shakespeare. – Collins Classics, 2011. – 118 p.

УДК 81-26; 347.78.034
ГРНТИ 16.31.41

СТРУКТУРНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕРМИНОВ СФЕРЫ НАНОТЕХНОЛОГИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

STRUCTURAL FEATURES OF TERMS IN NANOTECHNOLOGY INDUSTRY IN ENGLISH AND RUSSIAN

Попцова Елизавета Николаевна

Научный руководитель: О. С. Потанина, канд. филол. наук, доцент

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
г. Томск, Россия*

Ключевые слова: термин, структурный анализ, терминообразование, терминосистема, нанотехнологии.

Key words: term, structural analysis, term formation, term system, nanotechnology.

Аннотация. Научная статья посвящена изучению структурных типов англоязычных и русскоязычных терминов сферы нанотехнологий. Актуальность исследования определяется появлением всё большего количества новых терминов данной области научного знания. В ходе работы были выделены и описаны характерные особенности терминообразования английского и русского языков сферы нанотехнологий. В результате количественного подсчёта были определены особенности структуры терминов и частотность употребления способов терминообразования обоих языков.

Настоящая статья отражает результаты исследования особенностей терминообразования в сфере нанотехнологий на материале английского и русского языков.

Изучение отраслевой терминологии данной области научного знания особенно актуально, так как эта сфера науки и техники находится на начальной стадии своего развития и активно изучается по всему миру, что способствует появлению всё большего количества новых терминов и материалов для перевода.

Термины занимают важное место в нашей жизни, помогают обеспечить ясность и понимание научной мысли. Однако, несмотря на глубокое изучение данной темы, учёные не пришли к единому мнению об определении понятия «термин». Позиция В. М. Лейчика кажется нам более точной: учёный описывал термин как «лексическую единицу языка для специальных целей, обозначающую общее – конкретное или абстрактное – понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [1, с. 31].

Целью данной работы является выявление структурных типов англоязычных и русскоязычных терминов сферы нанотехнологий.

Материалом исследования послужили 293 английских термина и их эквиваленты в русском языке. Термины были извлечены методом сплошной выборки из двуязычного учебника-монографии сферы нанотехнологий Чарльза Пула и Франка Оуэнса [2; 3]. В работе были использованы: описательный метод, метод сплошной выборки, компонентный анализ, сопоставительный анализ, приём количественного подсчёта.

На данный момент существует множество классификаций для структурного анализа терминов, однако, в нашем исследовании мы воспользуемся классификацией С. В. Гринёва-Гриневича [4]. Учёный разделяет термины на однокомпонентные и многокомпонентные, которые в свою очередь могут состоять из двух, трёх, четырёх, пяти и даже шести компонентов.

В ходе анализа собранного материала было подсчитано количественное и процентное соотношение компонентов в терминах английского и русского языков. Полученные результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

**Количественное и процентное соотношение компонентов
в терминах английского и русского языков**

	КОЛИЧЕСТВО КОМПОНЕНТОВ									
	1		2		3		4		5	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Рус. язык	92	32	152	52.5	37	11.5	10	3.5	2	0.5
Англ. язык	86	29	163	55.5	36	12.5	7	2.5	1	0.5

Данные таблицы показывают, что в сфере нанотехнологий больший объём занимают МКТ, состоящих из двух элементов, как в английском (55.5%), так и в русском (52.5%) языках. Такая тенденция обуславливается необходимостью обозначить более сложные научные предметы и явления.

Далее следует подробнее рассмотреть анализ структурных форм терминов. В ходе исследования было выявлено, что самыми репрезентативными структурными моделями среди англоязычных однокомпонентных терминов являются префиксация (35%) и суффиксация (42%). Например, *nanotechnology*, *nanoparticle*, *nanowire*, а также *acceptor*, *actuator*, *chirality* и другие. Кроме того, нами были выделены следующие структурные формы: словосложение (7%), усечение (4.5%), заимствование (7%), непроизводные слова (4.5%).

Среди русскоязычных однокомпонентных терминов самым частотным способом образования является заимствование – *акцептор, донор, фонон, спин* и другие, что составляет 36% . Также нами были выделены: префиксация (14%), суффиксация (12%), префиксально-суффиксальный способ (14%), словосложение (13%) и непроизводные слова (3.5%).

Проанализировав самую репрезентативную группу, то есть английские и русские двухкомпонентные термины, мы сделали вывод, что самыми частотными моделями в обоих языках являются N+N и A+N. Среди английских терминов структурная схема N+N составляет 60% (*quantum well, quantum wire, absorption edge*), A+N равна 28.5% (*molecular switch, blue shift, atomic manipulation*). Также было выделено ещё несколько моделей построения английских двухкомпонентных терминов, представленных в таблице 2.

Таблица 2

Модели построения английских МКТ-2

	Количество	Процент
N+N	98	60
A+N	46	28.5
N's+N	3	2
Ving+N	4	2.5
Ved+N	9	5.5
N+of+N	1	0.5
Adv+N	2	1

Если говорить о русскоязычных МКТ-2, то схема N+N составляет 22.5% (*край поглощения, линия поглощения, зона проводимости*), A+N – 69.5% (*дифракционная картина, фотоэмиссионная спектроскопия, многослойная нанотрубка*). Также были представлены следующие схемы построения двухкомпонентных терминов: Ving+N (6.5%) и A+Adv (1.5%).

Самый разнообразный структурный состав имеют трёхкомпонентные русские и английские термины. Главная схема построения среди английских терминов – N+N+N (*transmission electron microscope, field ion microscopy, electron spin resonance*), что составляет 53%. Среди русских трёхкомпонентных терминов самым частотным способом является A+A+N (24.5%) – *высокопроизводительная жидкостная хроматография, ядерный магнитный резонанс, квантовый размерный эффект*. Остальные модели построения представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Модели построения МКТ-3 английского и русского языков

	Английские термины		Русские термины	
	Количество	Проценты	Количество	Проценты
A+N+N	5	14	4	11
N+N+N	19	53	4	11
A+A+N	3	9	9	24.5
N+A+N	1	2.5	6	16.5
Ving+Ving+N	2	5.5	–	–
Adv+Ved+N	1	2.5	–	–
A+N+of+N	2	5.5	–	–
Ved+A+N	2	5.5	–	–
N+N+of+N	1	2.5	–	–
Adv+N+N	–	–	1	2.5
N+prep+A+N	–	–	3	8
Ving+A+N	–	–	8	21.5
Ving+N+prep+N	–	–	1	2.5
A+Ving+N	–	–	1	2.5

Если говорить о МКТ-4 в английском и русском языках, то самой репрезентативной моделью является N+N+N+N, что в английском языке составляет 57% (*Fourier transform infrared spectroscopy, reflection high-energy electron diffraction, chill block melt spinning*), а в русском 40% (*сила Ван дер Ваальса, потенциал Ван дер Ваальса, спектроскопия потерь энергии электронами*). Кроме того, среди терминов английского языка были выделены следующие структурные схемы: N+N+A+N (28.5%) и Ved+N+Ved+N (14.5%). Среди терминов русского языка также встречаются: A+N+prep+Ving+N (10%), N+N+A+N (10%), A+prep+A+A+N (10%), Ving+Ving+A+N (10%), A+N+prep+N+N (10%), A+A+A+N (10%).

Пятикомпонентные термины сферы нанотехнологий являются самой малочисленной группой, она представлена только одним английским термином – *Franck-Van der Merwe growth mode* (NNNNN) и двумя русскими – *дифракция высокоэнергичных электронов под скользящими углами* (NANprepVingN), *режим роста Франка-Ван дер Мерва* (NNNNN).

В результате структурного анализа 293 английских терминов сферы нанотехнологий и их эквивалентов в русском языке были сделаны следующие выводы:

1) Самой репрезентативной группой является МКТ-2 (55.5% от общего число выбранных терминов английского языка; 52.5% среди терминов русского языка). Данный факт можно объяснить тем, что подобные терминологические словосочетания являются прозрачными

по своей мотивированности, то есть называют сложные процессы и явления, однако, не затрудняют их понимания.

2) Среди однокомпонентных англоязычных и русскоязычных терминов самыми частотными являются суффиксация (42%) и заимствование (36%) соответственно. Были классифицированы основные формально-структурные модели построения МКТ как в английском, так и в русском языках. Для английских МКТ-2 главной репрезентативной моделью является N+N (60%), для русских МКТ-2 – A+N (69.5%). Основная модель английских МКТ-3 – N+N+N (53%), среди русских МКТ-3 – A+A+N (24.5%). Среди МКТ-4 чаще всего использовалась структурная модель N+N+N+N, 57% для английских и 40% для русских терминов. Пятикомпонентные термины представляют собой самую малочисленную группу, она была представлена всего одной схемой на английском языке (N+N+N+N+N) и двумя схемами на русском языке (N+N+N+N+N и NANprepVingN). Представленные схемы показывают, что подавляющее число терминологических компонентов выражено именем существительным или именем прилагательным.

3) В русскоязычных терминах, в большинстве случаев, было изменено положение базового компонента, падежные формы, части речи. Данные изменения можно объяснить разными типами языков, то есть флективностью русского языка и аналитичностью английского.

Литература

1. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд. 3-е. М.: Издательство ЛКИ, 2007 г. – 256 с.
2. Introduction to Nanotechnology. Charles P. Poole, Jr., and Frank J. Owens. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2003, 400 pp.
3. Пул Ч., Оуэнс Ф. Нанотехнологии. – М.: Техносфера, 2004. – 324 с.
4. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение. Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2008 г. – 304 с.

УДК 81'373
ГРНТИ 16.21.49

ОТРАЖЕНИЕ ПРИРОДНОГО КОДА КУЛЬТУРЫ В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

THE IMAGE OF NATIVE CULTURAL PATTERN IN THE ENGLISH PHRASEOLOGY

Сидоркина Кира Сергеевна

Научный руководитель: Е. А. Крюкова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: фразеологизмы, лингвокультурология, языковая картина мира.

Key words: phraseological units, cultural linguistics, linguistic world-image.

Аннотация. Статья посвящена особенностям английских фразеологизмов, отражающих природные явления. Автором приводятся примеры употребления идиоматических выражений, а также история их возникновения.

Изучение любого иностранного языка немыслимо без приобщения к культуре данного языка, поскольку язык теснейшим образом связан с культурой, он прорастает в нее и выражает ее. Отзвуки давно минувших лет сохраняются сегодня в пословицах, поговорках, фразеологизмах, символах культуры. Все тонкости культуры народа отражаются в его языке, который специфичен и уникален, так как по-разному фиксирует в себе мир и человека в нем. Каждый язык национально-специфичен, при этом в языке отражается не только особенности природных условий или культуры, но и своеобразие национального характера его носителей. Предметом нашего исследования являются английские фразеологизмы (устойчивые выражения, обладающие переносным значением), так как они являются ценнейшим источником сведений о культуре и менталитете народа, в них отражены мифы, легенды и обычаи народа. Благодаря фразеологизму в языковых средствах запечатлевается всё то национальное культурное богатство, которое накапливается языковым коллективом в процессе его исторического развития, отражается языковая картина мира. Основной особенностью жителей Великобритании является традиция широко обсуждать погодные явления. Будучи всегда окруженным природой, человек в процессе постоянного взаимодействия с ней, с малых лет и на протяжении всей жизни, приобретает знания о её внутреннем устройстве и характере явлений, происходящих в ней. Отношение природы и человека распространилось на всю человеческую жизнь и стало неотъемлемой частью межлических коммуникативных речевых актов – через характер природных явлений, различные состояния и качественные характеристики объектов живой и неживой природы человек стал описывать реальные события и состояния, происходящие в его жизни [1, с. 38].

В английском языке существует большое количество фразеологизмов, связанных с природными явлениями. Рассмотрим некоторые фразеологизмы, а также их происхождение и примеры употребления в речи.

Steal one's thunder – украсть чью-то идею, перехватить чью-то славу, погреться в лучах чужой славы. Данная идиома о погоде появилась в XVIII в. В то время в театрах использовались различные приспособления для создания звука грома. Как правило, это были довольно громоздкие неудобные вещи: тяжелые свинцовые шары, которые надо было катать в железном тазу, или тонкие листы железа, которые надо

было трясти для получения нужного звука. Согласно истории, в 1704 г. строгий литературный критик и по совместительству не слишком удачливый драматург Джон Деннис (*John Dennis*) представлял в лондонском театре свою пьесу «Аппий и Виргиния» (*Appius and Virginia*). По сюжету в пьесе должен был греметь гром, и Деннис разработал свое собственное «устройство» для воспроизведения этих звуков. Он назвал его *mustard bowl* (миска с горчицей), и оно представляло собой миску с металлическими шарами, а не свинцовыми, как ранее. Пьеса была воспринята отрицательно и ее убрали из репертуара театра. Однако, звуки грома получились достаточно реалистичными, и в следующей пьесе «Макбет» в театре использовали устройство Денниса. Критик присутствовал на представлении и, услышав звук грома, вскочил со своего места с криком: *That's my thunder, by God! The villains will not play my play but they steal my thunder!* (Это мой гром, клянусь Богом! Злодеи не будут ставить мою пьесу, но они украли мой гром!) [2, с. 161]. Пример употребления: *It was my idea to use this approach but he stole my thunder and made a discovery.* – Это была моя идея использовать этот подход, но он украл ее и сделал открытие.

Break the ice – начать общаться, сделать первый шаг, нарушить молчание. Это выражение появилось в XIX в. вместе с первыми паровыми ледоколами, которые были сконструированы для того, чтобы бороздить воды полярных регионов. Данные суда были спроектированы таким образом, чтобы прокладывать себе путь в сложных условиях: корабли могли перемещаться в водах, покрытых толстым слоем льда. Используя мощность парового двигателя, машина справлялась со своей задачей, раскалывая лед на мелкие кусочки и достигая в конечном итоге пункта назначения. Аналогия возникла из-за того, что среди незнакомых людей человек, подобно ледоколу, должен «расколоть лед» и достичь своей цели – завязать знакомство или наладить деловые связи. Пример употребления: *It was very hard to make acquaintance with Kate but John's nice smile helped to break the ice.* – Было очень сложно познакомиться с Кейт, но милая улыбка Джона помогла растопить лед.

Take a rain check – перенести по срокам, отложить на потом, отложить до лучших времен. Выражение появилось в Америке в XIX в. Еще в те времена бейсбол был одним из самых популярных видов спорта среди американцев. Если игру отменяли из-за плохой погоды, зрителям выдавали *rainchecks* (талоны), которые позволяли им прийти на стадион в другой день и посмотреть любую другую игру. Пример употребления: *I would like to go to the theatre with you this Saturday but I am so busy this week. Can we take a rain check?* – Я бы хотела пойти с тобой в театр в субботу, но я так занята на этой неделе. Можем мы отложить это до лучших времен?

Calm before the storm – затишье перед бурей. Происхождение этой английской идиомы о погоде объясняется обычными природными явлениями. Данное выражение было придумано моряками, которые заметили, что перед штормом погода всегда тихая и спокойная, на море штиль. Пример употребления: *Their discussion is peaceful now but it's only the calm before the storm.* – Их дискуссия сейчас спокойная, но это затишье перед бурей.

Get wind of something – узнать о чем-то (заранее), своевременно разгадать, «пронюхать». Данное выражение появилось благодаря животным. У любого животного очень тонкое обоняние, что позволяет ему узнать о приближении хищников или своих сородичей на довольно большом расстоянии. Чтобы почувствовать, «разнюхать» эту информацию, звери втягивают носом воздух и улавливают запахи, которые дают им довольно точную информацию о местонахождении ближайших животных. Так и человек может «разнюхать», выяснить нужную ему информацию. Пример употребления: *I don't want my best friend to get wind of my surprise so I'm not telling other friends about it.* – Я не хочу, чтобы мой лучший друг заранее узнал о моем сюрпризе, поэтому я не буду говорить остальным друзьям об этом.

Перечислим некоторые примеры.

Under the weather – нездоровый, плохо себя чувствующий [3, с. 319]. Пример употребления: *I'm feeling under the weather today. I think I might have eaten too much.* Я плохо себя чувствую сегодня. Я думаю, что переел.

It never rains but it pours – беда не приходит одна [3, с. 25]. Пример употребления: *Yesterday my car broke down, then I twisted my ankle. It never rains but it pours.* Вчера моя машина сломалась, потом я растянул лодыжку. Беда не приходит одна.

To chase rainbows – гнаться за невозможным [3, с. 98]. Пример употребления: *You can't become a professional footballer at 45. You should quit chasing rainbows.* Ты не можешь стать профессиональным футболистом в 45. Тебе следует перестать гоняться за невозможным.

A fair-weather friend – друг, который с вами, только когда вы успешны; ненадежный друг [3, с. 71]. Пример употребления: *He is a fair-weather friend. He didn't lend me a helping hand last year when I was ill.* Он друг, только когда ему удобно. Он не протянул мне руку помощи в прошлом году, когда я болел.

To be snowed under – завален работой, очень занят [3, с.18]. Пример употребления: *I'm afraid I can't go to the theatre. I'm snowed under with work this week.* Я боюсь, я не могу пойти в театр. Я завален работой на этой неделе.

Каждый язык формирует свою особую картину мира, которая находится вне его, что определяет национальное сознание и формирует этнокультурный стереотип поведения. На формирование языковой картины мира значительное влияние оказывает не только этнокультурные ценности, традиции, обряды, социальные символы, история развития цивилизации, национальное сознание, но и объективные условия жизни народа, а именно: климат, географическое положение, рельеф.

Литература

1. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии / А. Т. Хроленко. – Москва: Флинта; Наука, 2004. – 184 с.
2. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. / В. А. Кунин. – Москва: Высшая школа, 1996. – 381 с.
3. Кузьмин С. С. Русско-английский фразеологический словарь: около 20 000 фразеологизмов / С. С. Кузьмин. – 5 изд., испр. – Москва: Живой язык, 1998. – 944 с.

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ЯЗЫКА И ПЕРЕВОДА

УДК 811.222.8
ГРНТИ 16.21.49

АНАЛИЗ ПАРЕМИЙ, ОБЪЕКТИВИРУЮЩИХ ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКЕ (ПО ДАННЫМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

ANALYSIS OF PAROEMIAS OBJECTIFYING GENDER STEREOTYPES IN THE TAJIK LANGUAGE (ACCORDING TO THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT RESULTS)

Боири Парвин Кодирзода

Научный руководитель: Н.В. Полякова, канд. филол. наук,
доцент, зав. кафедрой перевода и переводоведения

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: пословицы, ассоциативный эксперимент, гендерные стереотипы, женщина, мужчина, жена, муж, таджикские паремии.

Key words: proverbs, associative experiment, gender stereotypes, woman, man, wife, husband, Tajik paroemias.

Аннотация. Данная статья посвящена анализу паремий, объективирующих гендерные стереотипы в таджикском языке. Цель анализа – выявить гендерные стереотипы, репрезентантами которых выступают паремии и на основе ассоциативного эксперимента установить позитивное или негативное восприятие данных гендерных стереотипов в современном таджикском обществе.

Лингвистика XX века активно разрабатывала паремиологическое направление в русле современных теорий фразеологии, лексикологии, грамматики, семантики, культурологии. И сегодня паремии являются объектом многих лингвистических исследований [1].

Паремии любого языка являются сокровищницей народной мудрости, в них заложены мораль и нравственность, миропонимание и мироощущение. Таджикские пословицы и поговорки объективируют также и гендерные стереотипы.

Предыстория гендерных исследований в лингвистике уходит своими корнями в античность и связана с возникновением символично-

семантической концепции категории рода (genus), рассматривающей ее в тесной связи с непосредственной реальностью: наличием людей разного пола [2]. Гендерные стереотипы – это стереотипизированные суждения в упрощенной и обобщающей форме приписывающие мужчинам и женщинам некоторые свойства или, наоборот, отказывающие им в этих свойствах.

В рамках ассоциативного эксперимента проводился анализ восприятия гендерных стереотипов, содержащихся в пословицах и поговорках.

«Понятие ассоциации возникло довольно давно, и в истории его связывают с именами Аристотеля и Платона. Так, Платон уже упоминает о случаях припоминания по сходству и смежности. А Аристотель говорил, что образы, возникающие без видимой внешней причины, являются продуктами ассоциации» [3].

Современное понимание ассоциации восходит к XVIII веку, когда господствующей психологической школой была так называемая «школа сенсуалистического материализма». Сам термин «ассоциация» был введен Дж. Локком в 1898 году [3].

Основоположниками ассоциативного направления в психологии, оказавшегося одним из наиболее мощных ее течений, являются Д. Юм и Д. Гартли. Поскольку данная школа стремилась свести любые психические явления к физическим и рассматривать их как таковые, Д. Юм представил ассоциацию как «своего рода притяжение представлений, устанавливающее между ними внешние механические связи» [4]. При этом «все сложные образования сознания, включая сознание своего «я», а также объекты внешнего мира являются лишь «пучками представлений», объединенных между собой внешними связями – ассоциациями» [4].

Теория и история развития представлений об ассоциациях в психологии приведены в работе С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии». Как общее правило, представления воспроизводятся не изолированно, а в связи с другими представлениями.

С. Л. Рубинштейн в своей книге отмечает, что ассоциативные связи создаются, прежде всего, в силу пространственной или временной смежности (ассоциации по смежности в пространстве и во времени). Наряду с этим основным типом ассоциаций, который объединяет друг с другом любые представления независимо от их содержания, некоторые сторонники ассоциативной теории признавали еще ассоциации по сходству (и по контрасту). Но последовательные ассоцианисты сводили большей частью ассоциации по сходству (и по контрасту) к ассоциациям по смежности [4].

Ассоциативный эксперимент, по определению Е. И. Горошко, это прием, направленный на выявление ассоциаций, сложившихся у индивида в его предшествующем опыте. Различают три вида ассоциативных экспериментов:

- свободный, в котором испытуемому предлагают ответить словом – R, первым пришедшим в голову при предъявлении слова – S, ничем не ограничивая ни формальные, ни семантические особенности слова – R;
- направленный, в котором экспериментатор некоторым образом ограничивает выбор предполагаемой R, накладывая определенные ограничения (например, отвечать только существительными и т.д.);
- цепной, в котором испытуемому предлагают ответить любым количеством слов – R_i, первым пришедшим в голову при предъявлении слова – S, ничем не ограничивая ни формальные, ни семантические особенности слов [3].

Нами был проведен ассоциативный эксперимент совершенно иного типа, главной задачей которого было выявление позитивного или негативного восприятия паремий таджикского языка, в которых содержится объективизация гендерных стереотипов, а именно: образов мужчины и женщины.

В качестве респондентов выступили люди, которые свободно владеют таджикским языком или чьим родным языком является таджикский язык.

В рамках эксперимента мы приняли к сведению реакции респондентов, относящихся к разным слоям населения, для которых интересующий нас язык является родным.

Для получения валидных результатов к участию в эксперименте было привлечено равное количество респондентов мужского и женского пола, являющихся представителями разных профессий и возрастных групп.

Основная часть ассоциативного эксперимента проводилась в августе 2016 года в Республике Таджикистан. В эксперименте приняло участие 50 респондентов-таджиков, из них 25 мужчин (в возрасте от 18 до 49 лет) и 25 женщин (в возрасте от 16 до 64 лет).

Для проведения ассоциативного эксперимента было отобрано по 13 таджикских паремий, объективирующих образы мужчины и женщины. Респондентам необходимо было выразить свое отношение к данным пословицам и поговоркам, т.е. положительное либо отрицательное восприятие тех паремий, в которых содержатся образы мужчины, женщины:

Женщина – мать:

Занибебача – бӯрьёи сари кӯча ‘Бесплодная женщина’ – цинковка на улице.

Женщина – домохозяйка, добродетельная:

Зан – ободиш хона ‘Жена – благосостояние дома’.

Женщина – это спутник жизни мужчины, направляющая сила, опора для мужчины:

Мардро мард ҳам зан мекунад, номард ҳам зан мекунад ‘Женщина может сделать из мужчины и достойного мужа и подлеца’.

Зан шарики зиндагӣ ва ёри дармондагӣ ‘Жена спутник жизни и друг по беде’.

Зани хубу фармонбару порсо, Кунад марди дарвешро подшоҳ. (Саади) ‘Хорошая, покорная, праведная жена, делает из дервиша (бедняка) царя’.

Женщина – существо второго сорта:

Духтар алафи дари мардум ‘Дочь сорная трава в доме’.

Заҳр задани мор ҳам бад асту баргаитани духтари шаҳвар карда ҳам ‘Возвращение замужней дочери в родительский дом (обратно), так же плохо, как укусы ядовитой змеи. Женщины должны быть замужней, если она без мужа, значит она не полноценная’.

Занро зан, агар намурад бо табар зан ‘Бей женщину, если не умрёт, воспользуйся топором’.

Мӯи зан дарозу ақлаш кӯтоҳ аст ‘У женщины волосы длинные, да ум короткий’.

Таблица 1

Восприятие образа женщины

№ п/п	Пословица	Восприятие пословицы			
		Женщины		Мужчины	
		«-»	«+»	«-»	«+»
1	<i>Зани бе бача – буръёи сари кӯча</i> ‘Бесплодная женщина – циновка на улице’	18	7	22	3
2	<i>Зан – ободиш хона</i> ‘Жена – благосостояние дома’	0	25	2	23
3	<i>Мардро мард ҳам зан мекунад, номард ҳам зан мекунад</i> ‘Женщина может сделать из мужчины и достойного мужа и подлеца’	2	23	2	23
4	<i>Зан шарики зиндагӣ ва ёри дармондагӣ</i> ‘Жена спутник жизни и друг по беде’	3	22	7	18
5	<i>Зани хубу фармонбару порсо, Кунад марди дарвешро подшоҳ.</i> (Саади) ‘Хорошая, покорная, праведная жена, делает из дервиша (бедняка) царя’	2	23	1	24
6	<i>Зани зебо – зеби чашми касон</i> ‘Красивая женщина – для чужих глаз’	11	14	17	8
7	<i>Духтар алафи дари мардум</i> ‘Дочь сорная трава в доме’	17	8	7	18

8	<i>Заҳр задани мор ҳам бад асту баргаитани духтари шаҳвар карда ҳам</i> ‘Возвращение замужней дочери в родительский дом (обратно), так же плохо, как укус ядовитой змеи’	11	14	15	10
9	<i>Занро зан, агар намурад бо табар зан</i> ‘Бей женщину, если не умрёт, воспользуйся топором’	24	1	21	4
10	<i>Мӯи зан дарозу ақлаш кӯтоҳ аст</i> ‘У женщины волосы длинные, да ум короток’	22	3	16	9

Наибольшее число пословиц объективируют образ женщины как существа второго сорта, аналогичных паремий о мужчинах на таджикском языке обнаружено не было.

О мужчинах:

Мужчина – умный/мудрый:

То мард сухан нагуфта бошад, Айбу ҳунараш нуҳуфта бошад (Саади) ‘Покуда мужчина не заговорит, его пороки и талант остаются скрыты’.

Мард бояд ки ҳаросон нашавад, мушкиле нест, ки осон нашавад – Для мужчины нет трудностей, которую он не смог бы преодолеть.

Мужчина – умелый/ловкий:

Пароканда лашикар наояд бакор, Дусад марди чангйбех аз сад ҳазор (Фирдоуси) ‘Рассеянное войско не годится в дело, Двести боевых мужей лучше ста тысяч (неорганизованных воинов)’.

Ба як чавонмард чил ҳунар кам аст ‘Молодцу и сорока ремесел мало’.

Ҳунар беҳ аз мероси падар ‘Мастерство лучше, чем отцовское наследство’.

Мужчина – хозяин:

Мард бошӣ – суханатро дар замин магузор ‘Если ты мужчина – не бросай слов на ветер’

Мард – зиннати хона ‘Мужчина достоинство дома’.

Таблица 2

Восприятия образа мужчины

№ п/п	Пословица	Восприятие пословицы			
		Женщины		Мужчины	
		«←»	«+»	«←»	«+»
1	<i>То мард сухан нагуфта бошад, Айбу ҳунараш нуҳуфта бошад</i> (Саади) ‘Покуда мужчина не заговорит, его пороки и талант остаются скрыты’	6	19	7	18

2	<i>Мард бояд ки ҳаросон нашавад, мушкиле нест, ки осон нашавад</i> 'Для мужчины нет трудностей, которую он не смог бы преодолеть'.	4	21	3	22
3	<i>Пароканда лашкар наояд бакор, Дусад марди ҷангӣбеҳ аз сад ҳазор</i> (Фирдоуси) 'Рассеянное войско не годится в дело, Двести боевых мужей лучше ста тысяч (неорганизованных воинов) '.	1	24	4	21
4	<i>Ба як ҷавон мард чил ҳунар кам аст</i> 'Молодцу и сорока ремёсел мало'	1	24	3	22
5	<i>Ҳунар беҳ аз мероси падар</i> 'Мастерство лучше, чем отцовское наследство'	2	23	8	17
6	<i>Мард бошӣ – суханатро дар замин магузор</i> 'Если ты мужчина – не бросай слов на ветер'	0	25	1	24
7	<i>Мард – зиннати хона</i> 'Мужчина достоинство дома'	6	19	5	20

В целом, отобранные нами пословицы для ассоциативного эксперимента больше раскрывают позитивный образ мужчины, нежели женщины. Пять пословиц (35%) раскрывают образ женщины как существа второго сорта.

Представленная статистика (см. Таблицу №2) свидетельствует о том, что мужчины и женщины, не согласны с паремиями, объективирующими образ женщины как существа второго сорта. Единственная пословица, в которой совпало мнение мужчин – это: *духтар алафи дари мардум* 'дочь сорная трава в доме' (18 мужчин согласились, а 7 так не считают). Это говорит о том, что в таджикской культуре мужчины предпочитают иметь сыновей.

Помимо паремий, указанных в таблице, респондентам было предложено дописать пословицы и поговорки, отражающие гендерные стереотипы в таджикском языке в анкету. В основном респонденты дописали паремии о женщине, которые характеризуют ее как: «хранительницу очага», «мать лучше, чем отец», «если жениться на девушке, достаточно увидеть какая у нее мать».

В ассоциативный эксперимент были вовлечены разные слои населения, респонденты, имеющие начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее образование. Их мнения не противоречат друг другу.

Из 26 пословиц положительное восприятие мужчины выявлено в 70%, а женщины – в 50%. Отсюда следует, что чаще всего негативные стереотипы связываются с образом женщины (не только в таджикском языке).

В дальнейшем предполагается продолжение исследований, привлечение большего количества пословиц и поговорок в английском, русском и таджикском языках.

Литература

1. Кацюба, Л. Б. Ассоциативное поле паремий в русском языковом сознании / Л. Б. Кацюба // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2010. № 1 (5). – С. 145-148.
2. Кирилина, А. В. Гендер: лингвистические аспекты / А. В. Кирилина. – Москва, 1999. – 180 с.
3. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.textology.ru/razdel.aspx?ID=38> (дата обращения: 11. 03.2017)
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/txt16.htm#3> (дата обращения: 11.03.2017)

УДК 81-26
ГРНТИ 16.31.02

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБРАЩЕНИЙ К ЧЛЕНАМ СЕМЬИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

COMPARATIVE ANALYSIS OF INFORMAL ADDRESS TO FAMILY MEMBERS IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

Быкова Анна Александровна

Научный руководитель: Н.В. Полякова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: общение, обращение, способы выражения обращений.

Key words: communication, the address, ways of expressing the address.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности, функционирование и способы передачи неформальных обращений к членам семьи в русском и английском языках. Обращение – важный компонент речи, выражающий культуру и сознание людей, отношение человека к собеседнику. На основе сопоставительного анализа были выявлены основные формы обращений в русском и английском языках, выделены общие и различные черты.

Общение является неотъемлемой частью жизни человека, посредством которого люди получают знания, адаптируются в обществе, развивают личностные качества и т.д. Речевая коммуникация происходит в том случае, когда человек, владеющий языком и имеющий коммуникативные намерения, вступает в речевое взаимодействие

с собеседником. Начиная общение, говорящий соотносит речевые действия с ситуацией общения, оценивает социальную роль партнёра, учитывает личностные особенности адресата и атмосферу коммуникации в целом. Одним из важных показателей речевой ситуации, статуса, роли, отношений участников является обращение (апеллятив).

В словаре С.И. Ожегова **обращение** определяется как «проявление отношения к кому-либо, чему-либо в поведении, в поступках; призыв, речь или просьба, обращённые к кому-либо» [1, с. 423].

Посредством обращения:

- называют того, к кому направлена речь (персонифицирующая функция) [2, с. 239];
- привлекают внимание собеседника к высказыванию (побудительная функция) [2, с. 239];
- призывают к участию в речи (апеллятивная (призывная) функция) [2, с. 239];
- выражают субъективное отношение к партнёру (экспрессивная (оценочно-характеризующая) функция) [2, с. 239].

Обращениями могут выступать имена собственные, названия лиц по званию, степени родства, по положению в обществе, по профессии, занятию, должности, по национальному или возрастному признаку, по взаимоотношениям людей. В форме обращений могут употребляться названия и клички животных, названия предметов или явлений неживой природы [3].

Наиболее общая **классификация обращений** представлена в книге С.И. Влахова и С.П. Флорина «Непереводимое в переводе», в соответствии с которой обращения делятся на:

- 1) обращения обычной вежливости [4, с. 228];
- 2) обращения в соответствии с общественным и социальным положением [4, с. 228];
- 3) обращения в зависимости от степени родства и других близких отношений [4, с. 228];
- 4) обращения в качестве узуальных оборотов [4, с. 228];
- 5) эмоционально-экспрессивные обращения [4, с. 228];
- 6) обращения в виде окликов, окриков [4, с. 228];
- 7) обращения-зоонимы [4, с. 228].

В данной статье рассматриваются особенности и различия употребления обращений в системе семьи в русском и английском языках.

В русском языке формально родителей называют *мать* и *отец*, однако дети в подавляющем большинстве случаев обращаются к ним *мама* (*мам*) и *папа* (*пан*). Использование кратких форм обращений *мам*, *пан* обусловлено стремлением языка к экономичности и упрощением структуры слова в целом, при этом смысл слов не меняется и ос-

таётся понятным. Однако, нейтральные слова *мама* (*мам*), *папа* (*пап*) могут приобретать в речи более экспрессивное и эмоциональное значения. Например, в предложении «*Молодая женщина в свою очередь слышит (и тоже понимает) доносящееся со двора истеричное мяуканье и вслед вскрик оцарапанного малыша: «Маа-ам!» И тут снова детский капризный крик: «Ма-ааам...»* [5] слово *мам* представлено в виде особой формы *ма-аам*, в которой наблюдается утроенная буква *а*. Данное удлинение показывает нам недовольство, требовательное отношение. Повторение удлинённого обращения в данном примере употребляется с восклицательной интонацией, которая выражает эмоции и отношение ребёнка к матери. Так, в устной речи экспрессивность обращений достигается при помощи интонации и растягивания слов, в письменной речи – посредством выделения обращений знаками препинания и добавлением букв к словам.

В английском языке для выражения нейтральных обращений используется колоссальное количество слов. Например, обращение *мама* имеет 4 аналога: *татта, та, тит, тот* (*амер.*). По значению данные слова совпадают, имеют одинаковую коннотацию. Данные обращения приобретают экспрессивное значение посредством интонационных компонентов и использования междометий. Например, в предложении «*Oh! Mum, do hurry up!*» [6] восклицательная интонация выполняет функцию побуждения к действию. Междометие *oh* усиливает эмоции говорящего и привлекает внимание слушающего.

К членам семьи также обращаются посредством уменьшительно-ласкательных форм: *мамочка, мамуля, мамуся, мамулечка, папочка, папулечка, папуля, папуся, папуленька, дочурка, доченька, дочка, сыночка, сынуля, сынишка, детки, бубуля, дедуля, тётушка, дядюшка*. Уменьшительно-ласкательные суффиксы (*-очк, -ул, -ус, -ул + -ечк, -ул + -еньк, -еньк, -урк, -ишк, -к, -ушк, -юшк*) в обращениях выражают вежливость, любовь и трепетное отношение к близким. Например, «*Папочка*», – *прошептала она успокаивающе, но не вырвалась, не оттолкнула его, а наоборот, обхватила его шею обеими руками и крепко поцеловала влажными губами с тем характерным, еле слышимым причмокиванием, которое сохранилось у неё с самого детства* [5]. Данный пример начинается с обращения *папочка*, которое показывает, что дочь относится к отцу очень ласково, с большой любовью. Обращение в конкретном случае выражает не только отношение говорящего к человеку, но и создаёт атмосферу и задаёт тон дальнейшего разговора. Следует отметить, что в качестве обращений в уменьшительно-ласкательной форме употребляются имена собственные. В предложении «*Катя, Катюша, поговори со мной, – попросил брат*» [5], используя обращение *Катюша* в ласковой форме, брат выражает

своё трепетное отношение к сестре, а также это свидетельствует о том, что в отношениях брата и сестры царит гармония и взаимопонимание. Уменьшительно-ласкательные суффиксы, применяемые к нарицательным существительным, в ряде случаев могут использоваться для построения уменьшительно-ласкательных форм имён собственных (например, *Каменька*), однако они не являются универсальными.

В английском языке существует небольшое количество уменьшительно-ласкательных форм обращений, образующихся аналитическим (слова *little* + имя собственное (например, *little Jimmie*), имя нарицательное (например, *little mother*)) и синтаксическим (суффиксы *-ie* (например, *auntie*), *-y* (например, *tummy, daddy, aunty*), *-ey* (например, *Katey*)) способами. В примере “*Auntie, auntie, I must come with you!*” *Lisa implored*” [7] обращение *auntie* употреблено в уменьшительно-ласкательной форме, выражающееся посредством суффикса *-ie*. За счёт повторения обращение *auntie* приобретает более эмоциональное значение. Однако вышеуказанные способы создания уменьшительно-ласкательных форм не являются универсальными, т.к., например, к слову *aunt* можно добавить *-ie*, а к другим словам нет. В примере “*Katey, do your homework!*” *the mother said*” [7] обращение употреблено с суффиксом *-ey*, посредством которого показывается ласковое отношение матери к дочери, однако, если посмотреть на предложение в целом, то можно сказать, что оно не несёт положительной окраски. Предложение имеет форму приказа, поэтому в данном случае можно говорить об ироничном употреблении уменьшительно-ласкательной формы обращения.

В семье многим дают прозвища, связанные с животными, предметами живой и неживой природы, которые в речи приобретают метафорическое значение. Например, в русском языке популярными прозвищами считаются: *котёнок, зайка, рыбочка, моя ягодка, розочка, солнышко, звёздочка, золотце* и т.д. В подобные обращения вкладывается определённый смысл – основной признак, характеризующий данный объект. Например, в предложении «*Целую, мое солнышко ненаглядное, в правый глазик...*»[5] обращением является слово *солнышко*, употребленное в уменьшительно-ласкательной форме, что уже указывает на доброе и любящее отношение матери к ребёнку. Однако в данном случае учитывается окружение обращения *солнышко* – притяжательное местоимение *мой* и прилагательное *ненаглядное*. Притяжательное местоимение и прилагательное усиливают эмоциональную окраску обращения и вносят в него дополнительный смысл, а именно подчёркивают степень значимости ребёнка для матери и его выделение среди остальных людей.

У носителей англоязычной культуры типичными прозвищами для членов семьи являются прозвища, представляющие собой предметы неживой природы, понятия, связанные со «сладостью», а также абстрактные существительные. Например, *honey, love, angel, sweetheart, muffin, cookie, sugar (sugarplum, sugar pie, sugar cake), sunshine* и т.д. Например, в предложении “*Yes, **sugarpie**,*” *said the husband*” [7] обращение **sugarpie** показывает, что муж относится к жене с большой любовью, с обожанием, она многое для него значит. Данное обращение имеет уменьшительно-ласкательную форму, которая выражается в слове **sugar**.

К членам семьи обращаются при помощи прилагательных. Значение обращения в виде прилагательного при этом может усиливаться за счёт впереди стоящего притяжательного местоимения. Например, в русском языке жена обращается к мужу посредством прилагательных *любимый, дорогой*. В примере «*Ах, **дорогой**, ну ты сам решай, я всегда согласна*» [5] обращение **дорогой** подразумевает, что жена ценит своего мужа, уважает и любит его. В данном предложении значение обращения усиливается за счёт междометия *ах*, которое выражает восхищение, восторг. В английском языке обращениями жены к мужу являются слова *precious, dear, darling*. Например, в предложении “***My darling**, it's your illness makes you talk like that*” [6] эмоциональная составляющая обращения **darling** усиливается за счёт притяжательного местоимения *my*. В данном случае жена посредством ласкового обращения старается подбодрить и утешить мужа. Следует отметить, что в русском и английском языках употребление ласковых и эмоционально-окрашенных обращений в виде прилагательных довольно частое явление.

Итак, в результате сопоставительного анализа неформальных обращений к членам семьи в английском и русском языках было выявлено, что в обоих языках формальные обращения могут трансформироваться в неформальные посредством изменения интонации и удлинения слов. Использование имен прилагательных в качестве неформальных обращений к членам семьи характерно как для английского, так и для русского языков. Эмоционально-экспрессивная составляющая неформальных обращений усиливается за счёт притяжательных местоимений, сопутствующих прилагательных и междометий. Для русского языка в сфере семьи характерно использование обращений в виде качественных прилагательных, в уменьшительно-ласкательной форме, обращений-зоонимов. В английском языке наиболее популярными обращениями являются обращения, в основе которых лежит признак «сладости», обращения в уменьшительно-ласкательной форме, в виде качественных прилагательных. Однако

стоит отметить, что в русском языке система суффиксов для построения уменьшительно-ласкательных форм обращений богаче и шире чем в английском языке, что позволяет носителю русского языка внести в обращения больше коннотаций. В английском языке для построения уменьшительно-ласкательных форм обращений используются аналитический и синтаксический способы. При изучении семейных прозвищ было установлено, что в русской и английской семьях используются разные прозвища с абсолютно непохожими значениями и коннотациями, что обусловлено различиями культур.

Таким образом, обращение является важным элементом языка, служащим не только для привлечения внимания собеседника и способом выражения отношения говорящего к партнёру, но и средством отражения культуры и сознания определённого народа.

Литература

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка : Ок. 53000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – Москва : Оникс 21 век : Изд-во «Мир и образование», 2004 . – 896 с.
2. Федулова, У. М. Стилистические функции обращения / У. М. Федулова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – Т. 1. – № 1. – С. 239.
3. Обращение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/lingvistic/915/%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5> (дата обращения 25.03.2017).
4. Влахов, С. И. Непереваемое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – Москва : Изд-во «Международные отношения», 1980. – 340 с.
5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html> (дата обращения: 25.03.2017).
6. British National Corpus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: 25.03.2017).
7. Corpus of Contemporary American English [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://corpus.byu.edu/coca/> (дата обращения: 25.03.2017).

УДК 81'25

ГРНТИ 16.31.41

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА МОЛОДЕЖНЫХ СЕРИАЛОВ

DIFFICULTIES IN TRANSLATION OF YOUTH SERIES

Мошечкова Надежда Александровна

Научный руководитель: Н. В. Крицкая, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: киноперевод, дубляж, субтитры, переводческие преобразования

Key words: audiovisual translation, dubbing, subtitling, translational transformations

Аннотация. Молодежные киносериалы занимают значительную нишу в киноиндустрии, являясь не только средством развлечения, но и способом познания современного мира. Качественный перевод в этой сфере играет немаловажную роль и подразумевает решение большого количества задач, являясь актуальной темой для лингвистических исследований. В обзорной статье обобщены основные задачи и трудности перевода сериалов, а также описаны возможные способы их решения.

Кино занимает важное место в современном мире, являясь одним из самых популярных видов искусства. Перевод фильмов и сериалов дает возможность представителям разных национальностей знакомиться с особенностями культуры и быта разных стран, а также узнавать специфику национального менталитета.

Киноперевод, как одно из направлений аудиовизуального перевода, является весьма трудоемким процессом. Однако прежде чем характеризовать сложности самого процесса перевода фильмов и сериалов, следует дать определение термину «киноперевод». С технической точки зрения, кинопереводом является письменный перевод текстов, который будет озвучиваться или послужит основой для субтитров. Л. С. Бархударов определяет перевод, как «процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения» [1]. Киноперевод является своего рода традиционным письменным переводом, имея, в отличие от перевода стандартных письменных источников, свои специфические особенности.

Существует три вида киноперевода: перевод с субтитрами, дубляж, закадровый перевод. Как в любом другом переводе, одной из главных задач переводчика является максимальное сохранение смысла и основной идеи исходного языка. Вместе с тем, необходимо соблюдать точность и сжатость текста, чтобы его можно было использовать для дубляжа. Не менее важным является сохранение временных границ исходного языка, поскольку в процессе дубляжа необходимо соблюдать синхронность поведения и мимики актеров с переводящей речью. В частности, при англо-русском переводе необходимо учитывать меньшую длину слов в английском языке, а также наличие таких аббревиатур как «I'm, won't, It's» и т.д., которые в русском языке соответствуют целому выражению.

Часто люди смотрят зарубежные фильмы или сериалы на языке оригинала с субтитрами с целью повышения уровня владения иностранным языком. Субтитры должны не препятствовать пониманию фильма или сериала, а наоборот, помогать усвоению информации.

Вместе с тем, в отличие от дубляжа, субтитры имеют такую особенность, как компрессия, которая, по Г. В. Чернову, представляет собой «экономия речевых средств для выражения того же содержания» [2]. Иными словами, компрессия является сжатием. В качестве примера компрессии можно привести фразу:

Man: I can't tell you how long I've waited for this. / Я долго ждал этой встречи. («Зачарованные»)

Данное выражение дословно переводится «Я не могу сказать тебе, как долго я этого ждал». Эта русская фраза слишком длинна и неудобна для произношения, к тому занимает больше экранного места, поэтому переводчик перевел ее в более сжатом формате.

Наряду с особенностями, характерными для перевода всех киноаудиовизуальных материалов, перевод молодежных телесериалов имеет собственную специфику. Задачей переводчика является долговременное сохранение интереса у зрителя, вовлечение его в сюжет, так как сериалы иногда длятся сезонами, на протяжении нескольких дней, а иногда и месяцев. Рассмотрим некоторые традиционные переводческие трудности на примере перевода популярных молодежных американских телесериалов. В текстах данного жанра встречается множество ситуаций, требующих специального внимания и являющихся хорошей базой для лингвистических и культурологических исследований.

Специфической особенностью молодежных сериалов является присутствие в языке персонажей значительной части сленга, которую необходимо понять и перевести на воспроизводящий язык, не потеряв смысла и образности. Рассмотрим ряд примеров:

1) Sheldon: Jeepers, I'm drunk! / Ух ты ж, я пьян! («jeepers» представляет собой восклицание, передающее удивление)

2) Leonard: Twelve years after high school and I'm still at the nerd table. / Двадцать лет прошло после окончания школы, а я все еще сижу за одним столом с ботанами. («nerd» имеет русский эквивалент «ботаник», «зубрила»). («Теория большого взрыва»).

Оба рассмотренных фрагмента содержат выражения, имеющие соответствия в русском языке, и их перевод не составляет труда (при условии, что переводчик знаком с русским молодежным сленгом). Определенного внимания и навыка также требует перевод атрибутивных словосочетаний (birth control, separation payments); переводчику необходимо знать их структурно-семантические особенности, а также уже сформированные русские клишированные выражения для их воспроизведения.

В целом, перевод некоторых необычных устойчивых выражений требует скорее навыка, чем глубокого знания и умения перерабатывать исходный текст, например in case of (в случае чего-либо), how

come (почему? Как так? Как так случилось?) и т. д. Вместе с тем, в английском языке существует немало выражений, которые не имеют эквивалента (или хотя бы частичного эквивалента) в русском языке; как правило, такая лексика является социальным диалектом или фразеологизмом, основанном на образности. В этом случае переводчику приходится перефразировать текст, например:

– And try not to let my vulnerability become any kind of a factor here. / Только прошу, не думай, что моя ранимость должна сыграть мне на руку. («Друзья»).

Данный пример, с нашей точки зрения, иллюстрирует удачную находку переводчика, сумевшего воспроизвести английское устойчивое выражение на русский язык при помощи русского аналога. Вместе с тем, подобные переводческие замены не всегда сохраняют стилистическую окраску оригинала, например:

Howard: Right. Are you a gold digger or not? / Ты охотишься за деньгами Раджа или нет? («Теория большого взрыва»).

Выражение «gold digger» в переводе на русский означает «охотница за деньгами, вышедшая замуж по расчету»; в русском языке аналогичная по смыслу идиома отсутствует, и часть оригинальной семантики при переводе оказывается утерянной.

Традиционную трудность представляет сохранение национальных особенностей и самобытности оригинала. Определенные понятия отсутствуют в переводящем языке, поэтому переводчику приходится их опускать или преобразовывать для полного понимания ситуации. Например:

– While you're on a roll, if you feel like you gotta make a Western omelet or something... / Раз уж ты завелась, может еще и омлет сделаешь? («Друзья»).

Выражение «a Western omelet» переводчик перевел словом «омлет», используя при этом прием опущения; дословный перевод – «западный омлет» – мог бы поставить зрителя в тупик, так как такого понятия в русском языке не существует.

Аналогичную ситуацию можно наблюдать и в следующем примере:

– Well, you would be too if you found Joan and David boots on sale 50 percent off. / Ты бы не так радовался, если бы урвал на распродаже сапоги, о которых мечтал, за пол цены (Там же).

Определительная фраза «Joan and David boots» в данном переводе также опущена, так как русскому зрителю неизвестна такая марка обуви.

Еще одной из непростых задач при переводе сериалов является перевод юмора. Переводчику необходимо понимать специфику юмора

исходного языка, а также быть способным правильно и грамотно интерпретировать эту специфику при переводе, не утерев оригинального смысла. Например, для английского языка характерен прием «play on words» (каламбур, игра слов), основанный на одинаковом звучании различных по значению слов или разных значениях полисемантического слова. Однако слова, одинаково звучащие в английском языке, едва ли будут также одинаково звучать в языке русском; например, созвучные английские слова *tail – tale* в русском языке не имеют ничего общего (*хвост – рассказ*). Поэтому перевод каламбуров часто заставляет переводчиков основывать юмор на других лингвистических структурах. По словам Бэрри Блэйка, известного профессора в области лингвистики, «игра со словами показывает, как каждый аспект языка используется в юморе. Если слово имеет несколько значений или схоже звучит с другими словами, это является основой для каламбуров» [3]. Например:

– Four letters: circle or hoop. / Пять букв, «вопросительное слово».

– Ring, damn it! Ring! / Когда, блин, когда!

(«Друзья»)

В данной сцене один из главных героев сидит перед телефоном и ждет звонка от своей девушки, а его друг разгадывает кроссворд. Полисемантическое слово «ring» в английском языке имеет два значения: как глагол – «звонить», как существительное – «кольцо», и на языке оригинала эта шутка вполне понятна. Вместе с тем, при дословном воспроизведении на русский язык смысл каламбура был бы потерян, поскольку слова «звонить» и «кольцо» не совпадают по звучанию. Поэтому переводчику воспроизвел данный эпизод, полностью изменив лингвистическую основу для каламбура, однако сохранив идею и смысл оригинала.

Перевод грамматической структуры предложения часто также требует переводческих трансформаций. Для того, чтобы избежать интерференций с английским языком, переводчику необходимо преобразовывать структуру предложений, например:

Phoebe: He really cares about you. / Он к тебе равнодушен.

Prue: Don't you think I know that? / Думаешь, я этого не знаю?

(«Зачарованные»)

В этом диалоге переводчик перевел предложение «Don't you think I know that?» на русский язык, добавив отрицание к той части предложения, которая в оригинале носила утвердительный характер и используя прием антонимического перевода.

Иногда переводчику приходится производить замену частей речи, например:

1) – Do the words, «Billy, don't be a hero», mean anything to you? / Слова «Билли, не геройствуй!» что-нибудь значат для тебя? («Друзья»)

2) – Who's Paul? / Кто это Пол?

– Paul, the wine guy, Paul? / Пол-виноман?

(Там же)

В качестве примера лексических трансформаций можно привести следующие предложения:

1) – You're very kind. / Очень приятно. («Зачарованные»)

Данное предложение переводчик перевел с помощью целостного преобразования.

2) – You've become kind of a hobby of mine. / Я увлекаюсь генетикой. (Там же)

При дословном переводе зритель не понял бы, о чем идет речь, поэтому переводчик использует прием конкретизации, заменяя слово с широким значением «хобби» словом с более узким значением «генетика». Данный прием обоснован, поскольку тема диалога связана с генетикой, а один из героев является научным исследователем в этой области.

Таким образом, в процессе перевода фильмов и сериалов переводчик сталкивается с большим количеством задач разного уровня сложности. Перевод является своего рода авторским произведением, и его необходимо выполнить, не исказив замысел создателей фильма, и постараться, чтобы зритель не потерял интерес к героям и поворотам сюжета на протяжении всего времени показа сериала.

Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода): учеб. – ЛКИ, 2008. – 240 с.
2. Чернов Г. В. Основы синхронного перевода: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – Москва: Высшая школа, 1947 – 256 с.
3. Blake, Barry J. Playing with words: Humor in the English language. London; Oakville, CT: Equinox Pub., ISBN-13: 978-1845533304. – 181 с.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – Москва: Высш. шк., 1990. – 253 с.

**СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ КОМИЧЕСКОГО
В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ**

**WAYS OF TRANSLATING COMICAL ELEMENTS
IN AUDIOVISUAL TRANSLATION**

Никифорова Яна Владимировна

Научный руководитель: Э.В. Сатеева, канд. фил. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: комическое, аудиовизуальный перевод, английский юмор, переводческие трансформации, модуляция, опущение, эквивалент.

Key words: comic, audiovisual translation, British humour, translation transformations, modulation, omission, equivalent.

Аннотация: Рассматриваются способы передачи комического при аудиовизуальном переводе. Представлены результаты анализа британского комедийного телесериала «Дживс и Вустер» и способы перевода комического на русский язык на примере перевода канала РТР и русских субтитров. В центре внимания – поиск переводческих трансформаций, которые в наибольшей мере позволяют переводчику сохранить комичность оригинального сюжета. Перевод фильмов и телесериалов сложен, однако перевод комедии сложен в особенности. Сложность при аудиовизуальном переводе задает не только видеоряд, строгий темп которого не позволяет переводчику вставить какие-либо пояснения и комментарии, как это возможно при переводе литературных произведений, но и перевод каламбуров, присущих английскому юмору. На экране зритель наблюдает незнакомую жизнь, обычаи и традиции другой страны, поэтому переводчик должен преобразовать происходящее на экране таким образом, чтобы у зрителя не возникло никаких вопросов, что переводчику, к сожалению, не всегда удается.

Комическое – это значимая категория эстетики, характеризующая смешные, нелепые или безобразные стороны действительности и душевной жизни. Сущность комического состоит в противоречии. Комизм – результат контраста, разлада, противостояния: безобразного – прекрасному, ничтожного – возвышенному и т.д. В комическом всегда присутствуют два противоположных начала, первое из которых кажется положительным и привлекает к себе внимание, а на деле обращивается отрицательным свойством [1].

Комическое имеет множество форм и проявлений. Различают такие виды комического, как юмор, сатира, гротеск, ирония, карикатура, пародия, сарказм и т.д. Подобное выделение видов комического происходит от смешения форм и приемов комического [2].

Язык каждой страны является отражением ее истории и культуры. Что касается «английского юмора», то он стал своего рода клише,

ведь именно юмор имеет необыкновенную ценность в английской культуре. Англичане создали ему репутацию «тонкого», «интеллектуального» юмора, «до которого надо дорасти» [3].

Однако английский юмор часто называют «плоским». Причиной такого явления оказалось элементарное непонимание языка, неспособность качественно и дословно перевести информацию на русский язык.

В отношении английского юмора можно выделить несколько его особенностей:

1. Английский юмор замешан на игре слов, на шутках над самими собой и своими традициями и часто заканчивается парадоксом.

2. «Черный юмор» – это еще одна особенность английского общества. Британцы умудряются подшучивать даже над такими вещами, которые у большинства народов принято считать неуместными.

3. Самоирония является одной из отличительных черт английского юмора.

4. Английский юмор добрый, вовсе не высокомерный, однако, иногда в нем неуловимо чувствуются некие «нотки» превосходства [4].

Английский юмор – это не столько разновидность стиля, сколько уникальный образ жизни, который для русского человека может показаться совершенно непостижимым.

При переводе английских комедий сложность представляют шутки, перевести которые либо невозможно, либо очень сложно. Столкнувшись с данной проблемой, у переводчика есть два выхода из положения: «пожертвовать» содержанием шутки за счет сохранения ее формы, либо формой за счет содержания. При этом в обоих случаях перевод шутки будет отличаться от оригинала [5].

Рассмотрим некоторые приемы комического и способы их передачи на примере британского комедийного сериала «Дживс и Вустер», снятого по мотивам цикла романов П.Г. Вудхауза «Этот неподражаемый Дживс». Данный сериал изобилует игрой слов, сарказмом, иронией и другими формами комического. В следующих примерах можно наблюдать использование *игры слов*:

английский оригинал	перевод канала РТР	русские субтитры
– It's just my opinion, sir, but, your plan has too many imponderables . – No, no. Only Oswald's going to be imponderable . Im-pond-er-able!	– Это всего лишь мое мнение, но в вашем плане слишком много непредсказуемого . – Нет, вовсе нет. Только Освальд будет непредсказуемым . Не-впруд-сказуемым!	– Это всего лишь мое мнение, но в вашем плане слишком много непредсказуемого . – Нет, вовсе нет. Только Освальд будет непредсказуемым . Не впруд сказуемым!

В данном случае игра слов строится на словах *pond* (пруд) и *imponderable* (непредсказуемый), в корень которого входит *pond*. В английском варианте шутка звучит живо и смешно. Перевод РТР и русские субтитры полностью совпадают, однако шутку удалось сохранить при помощи приема модуляции.

английский оригинал	перевод РТР	русские субтитры
– Oh, she is just the wife for you. She will mould you. – I don't want to be moulded! I'm not a jelly!	– Она создана быть твоей женой. Она сделает из тебя то, что нужно. – Не нужно из меня что-то делать , я не желе .	– Она просто создана для того, чтобы стать быть твоей женой. Она вылепит из тебя человека. – Не нужно из меня ничего лепить . Я не пластилин .

В приведенном примере игра слов обыгрывается на двузначности глагола *mould*: «формировать характер» и «формовать». В переводе РТР шутка звучит несколько странно и непонятно для русского зрителя, в то время как в субтитрах шутка была видоизменена при помощи модуляции: слово «желе» заменили на «пластилин». Русские субтитры являются более удачными в данной ситуации, поскольку сохраняют комизм ситуации и негодование главного героя.

английский оригинал	перевод РТР	русские субтитры
– Are you mad or what? – No, no. I ugh.. I thought you were Barmy . – You thought I am barmy ?	– Ты что, ненормальный? – Нет, нет, нет. Я думал, думал, что вы Барми . – Ты думал, что я идиот ?	– Ты что, ненормальный? – Нет, нет, нет. Я думал, я думал, что вы Барми . – Ты думал, что я Барни ?

В приведенном выше диалоге игра слов строится на схожести двух слов: *Barmy* (друг главного героя) и прилагательном *barmy* (идиотский, безумный). При переводе необходимо было сохранить негодование одного из героев, который посчитал, что Вустер оскорбляет его. В варианте перевода телеканала РТР используется дословный перевод. Данная переводческая трансформация позволяет раскрыть смысл сказанного героями, однако шутка звучит неестественно. Переводчик субтитров использовал транскрипцию в качестве переводческой трансформации, вследствие чего шутка теряет свой смысл для русскоязычного зрителя. В данной ситуации перевод РТР является более удачным.

В следующем примере можно наблюдать гиперболизацию в качестве приема комического:

английский оригинал	перевод канала РТР	русские субтитры
– Oh, no! Not the Nephew Crusher!	– Только не строй из себя любящего племянника.	– Только не строй из себя любящего племянника.

Следует отметить, что по сюжету у Вустера и его кузенов есть две тети с чрезвычайно разными характерами. В данном случае речь идет о тете Агате – суровой и чопорной женщине, которую братья прозвали *Nephew Crusher*. Данное прозвище логично было бы перевести как «гроза племянников», однако в переводе РТР и в русских субтитрах акцент делается не на тетю, а на самого Вустера, что искажает смысл перевода и не передает комичности сюжета.

английский оригинал	перевод канала РТР	русские субтитры
How are you, young man? I hear you made a dog's breakfast of your golf this morning.	Как дела, молодой человек? Я слышал Вы превратили игру в гольф, в завтрак для собаки.	Как дела, молодой человек? Я слышал сегодня утром вы превратили игру в гольф, в завтрак для собаки.

Идиома *make a dog's breakfast out of something* обозначает «устраивать беспорядок, погром, кавардак». Ее использует сэр Кэтберт для описания манеры игры в гольф мистера Вустера. Оба варианта перевода демонстрируют использование дословного перевода в качестве переводческой трансформации, что в данном случае можно считать неуместным, вследствие того, что данная переводческая трансформация не способна передать комизм сказанного, и наоборот, вводит зрителя в замешательство.

В следующих примерах используется преуменьшение в качестве приема комического:

английский оригинал	перевод РТР	русские субтитры
– I'm given to understand she is a healthy young lady, sir. – Yes, that's a very good way of putting it, Jeeves	– И насколько я мог понять, она очень разумная и прилежная молодая девушка. – Красиво сказано. Молодец, Дживс.	– И насколько я мог понять, она очень разумная и прилежная молодая девушка. – Красиво сказано. Молодец, Дживс.

Дживс использует прилагательное *healthy* в значении «крупная», «внушительная», а не «здоровая», так как девушка весьма неприятна Вустеру своим характером, телосложением, взглядом и голосом, и скорее напоминает ему «солдата в юбке», поэтому Вустер доволен метко подобранной фразой Дживса. Однако в переводе РТР и в русских субтитрах шутка опускается, и комизм ситуации исчезает.

английский оригинал	перевод РТР	русские субтитры
– You mean, he thinks I've got fewer marbles than advertised?	– Они, наверное, думают, что я кот в мешке?	– Они, наверное, думают, что я кот в мешке?

Слово *marbles* в разговорной речи британцев употребляется в значении «мозги», «рассудок». Поэтому Вустер негодует и подразумевает, что отец его «будущей» жены сомневается в его умственных способностях. Возможный перевод мог бы звучать как «Он, что думает, что у меня не все дома?». Оба перевода являются идентичными. В качестве переводческой трансформации использовалась модуляция, однако комизм и смысл ситуации были переданы неверно, вследствие чего перевод можно считать некорректным.

Таким образом, при аудиовизуальном переводе британского комедийного сериала на русский язык в качестве переводческой трансформации преобладает модуляция, тем не менее, ее использование, не всегда гарантирует сохранения комизма шутки и точного сходства с британским оригиналом. В некоторых случаях перевод искажает смысл, вследствие чего перевод не обладает равноценной комической и эмоциональной окраской оригинала. Трудности аудиовизуального перевода связаны с тесным переплетением каламбуров с английским менталитетом и культурой и создание эквивалента каламбура, обладающего одинаковой экспрессивностью с оригиналом. При аудиовизуальном переводе комического перевод можно считать удачным в том случае, если подобрана верная переводческая трансформация и сохранен комизм сюжета.

Литература

1. Любимова Т.Б. «Комическое» // Новая философская энциклопедия. Электронная библиотека Института Философии РАН. URL: <http://iph.ras.ru/elib/1469.html> (дата обращения 14.11.2015).
2. Сафонова Е.В. «Формы, средства и приемы создание комического в литературе» // Молодой ученый. 2013. №5, С. 474–478. URL: <http://www.moluch.ru/archive/52/6970/> (дата обращения 27.12.2015).

3. «Англичане и юмор» // Культура сегодня. URL: <http://www.todayculture.ru/tcors-450-1.html> (дата обращения 04.01.2016).
4. Тонкий английский юмор – мифы или реальности. URL: <http://englishfull.ru/znat/angliyskiy-yumog.html> (дата обращения : 15.04.2016).
5. Кантемиров А. «Перевод фильмов: как это делается». URL: <http://rus2web.ru/speczmaterialyi/perevod-filmov-kak-eto-delaetsya.html> (дата обращения 12.03.2017).

УДК 373.24
ГРНТИ 14.07.05

**КАФТАН, ШУБА, ПОРФИРА:
ПЕРЕВОД КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ
С РУССКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК**

**CAFTAN, SHUBA, PORFIRA:
TRANSLATING CULTURALLY-MARKED LEXICON
FROM RUSSIAN TO ENGLISH**

Сафаралиева Дилноза Пирмахмадовна

Научный руководитель: Е.А. Крюкова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: культурно-маркированная лексика, лингвокультурная адаптация, способы адаптации, предметы верхней одежды, русские народные сказки.

Key words: Culturally-marked lexicon, linguocultural adaptation, ways of adaptation, clothing attributes, Russian folk tales.

Аннотация. На сегодняшний день тема перевода и адаптации культурно маркированной лексики является одной из актуальных в сфере переводоведения. Эмпирическим материалом к данной статье послужили фольклорные произведения: русские народные сказки и их перевод на английский язык. В статье рассмотрены и проанализированы примеры способов адаптации трех культурно-маркированных единиц.

Данная статья посвящена вопросам адаптации культурно-маркированной лексики, называющей предметы верхней одежды, а именно трех безэквивалентных единиц – «кафтан», «шуба» и «порфира», рассмотренных на примере русских народных сказок сборника А.Н. Афанасьева, переведенных на английский язык.

Понятие культурно-маркированной лексики (далее – КМЛ) не имеет строгой терминологической закрепленности в лингвистической литературе, ср.: «экзотическая лексика», «экзотизмы» (В.П. Берков, А.А. Реформатский, А.Д. Швейцер), «безэквивалентная лексика», (В.Н. Комиссаров, В.Н. Крупнов), «фоновые слова» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), «варваризмы» (С. Влахов, С. Флорин) или «лакуны» (В.Л. Муравьев).

Можно констатировать, что среди исследователей нет единого подхода к определению единиц, содержащих культурно-маркированные компоненты.

В настоящем исследовании используется классификация, разработанная нами на основе классификации Е.М Верещагина и В.Г Костомарова [1, с. 94].

В классификации выделяется 6 тематических групп, в которые входят слова и номинативные выражения, в том числе единицы, равные словосочетанию и предложению:

I. Наименования предметов и явлений традиционного быта;

II. Наименования явлений культуры, традиций;

III. Историзмы;

IV. Фразеологические единицы;

V. Пословицы и поговорки;

VI. Фольклорная лексика.

Группу единиц, включающую «наименования предметов и явлений традиционного быта», можно условно разделить на три группы: атрибуты одежды, домашняя мебель и утварь, еда и напитки. Анализируемые нами единицы: «кафтан», «шуба» и «порфира» относятся к подгруппе, называющей атрибуты одежды. Данная подгруппа культурно-маркированных единиц наравне с такими подгруппами, как «домашняя мебель и утварь», «еда и напитки», является одной из наиболее широко представленных в русских народных сказках.

В ходе анализа шести русских народных сказок, объемом в 44 страницы, было выявлено три культурно-маркированных единицы, относящихся к предметам верхней одежды «шуба», «кафтан» и «порфира», где безэквивалентные единицы *кафтан* встретились в количестве 15 раз, *шуба* – 4 раз, а *порфира* – 2 раз. Наиболее частотной как показал анализ, оказалась, культурно-маркированная единица «кафтан».

С целью рассмотрения способов лингвокультурной адаптации КМЛ, в качестве примеров нами были выбраны контексты из данного количества русских народных сказок, включенных в сборник русских народных сказок А.Н. Афанасьева, переведенных на английский язык.

Итак, рассмотрим первую культурно – маркированную единицу – *кафтан* и способы ее адаптации. В ходе анализа было выявлено два способа адаптации данной единицы: транслитерация и приблизительный перевод. В одном из контекстов была использована транслитерация (пример (1) рассмотрим ниже), а в остальных приблизительный перевод.

Кафтаном называется преимущественно мужская долгополая верхняя одежда. В XVI – XVII кафтан был самым распространённым

видом одежды, которую носили все слои населения: богатые шили из бархата, из парчи, на дорогих меха; малоимущие шили кафтаны из недорогих тканей и дешевого меха.

В примере (1) представлен контекст из сказки «Емеля – Дурак» / «**Emelya and the Pike**», содержащий культурно-маркированную единицу «*кафтан*»:

«... купим тебе красный **кафтан**, красную шапку и красные сапоги»
[2, с. 49].

«...we'll buy you a red **caftan**, a red hat and a pair of red boots» [3].

В примере (1) перевод единицы, содержащий культурный компонент был осуществлен при помощи транскрипции. Переводчик стремился передать звуковую оболочку и графическое начертание культурно-маркированной единицы – *caftan*. На наш взгляд, для полного понимания значения и колорита, вложенного в данную единицу, этого не достаточно. Перевод КМЛ, совершающийся при помощи транскрипции или же транслитерации должен сопровождаться наглядным материалом, толкованием, или же лингвопереводческим комментарием, чтобы не вызвать у реципиента затруднений в понимании.

Следующей, проанализированной нами единицей является слово «*шуба*». При анализе культурно-маркированной единицы «*шуба*», был выявлен лишь один способ адаптации представленной единицы – приблизительный перевод.

Русская шуба – это теплая длинная одежда из меха с длинными рукавами, которые спереди до локтя имели прорези. Шубы в древней Руси шили мехом вовнутрь, а затем сверху покрывали разного рода тканями. К примеру, крестьяне шили шубы из заячьего меха или овчины, а знать из соболиного, лисьего и песцового меха, а верх обшивали бархатом, сукном или парчой.

В примере (2) представлена культурно-маркированная единица – «*шуба*».

«Зимовье зверей» \ «The Animals' Winter Home»

«Баран говорит: «У меня **шуба** теплая...» [2, с.8].

«The ram said: "I've got a nice **warm coat**..." [3].

Безэквивалентная единица *шуба* на английский язык переведена словосочетанием *warm coat*, что в переводе означает теплое пальто. Пальто, как известно, является заимствованным словом из французского языка и значительно отличается от русской шубы. Изначально пальто являлось верхней одеждой, которую носили только матросы, а уже позднее и все остальные [4]. В зависимости от времени года пальто делятся на летние, демисезонные и зимние. В данном случае нас интересует зимние пальто. Обычно зимние пальто шьют из шерстяных тканей (сукно, драп и др.) с утепляющей прокладкой из ваты,

ватина, или ватилина, а иногда с подкладкой из искусственного или натурального меха. Таким образом, разница между русской шубой и пальто очевидна. Переводчик пытался подобрать ближайший функциональный аналог, тем самым передав приблизительное значение культурно-маркированной единицы.

В данном примере (3) представлена последняя культурно-маркированная единица – «*порфира*». Итак, рассмотрим пример (3), в котором способом адаптации также является приблизительный перевод.

«Три царства – медное, серебряное и золотое» \ «The Three Kingdoms»

«*Садись ко мне под **порфиру**, чтоб он тебя не увидел*» [2, с. 29].

«*Hide under my **mantle** that he might not see you...*» [3].

Мантия и порфира, являясь торжественной и нарядной одеждой, в некоторой степени синонимичны, однако присутствует ряд существенных отличий: во-первых, порфира или же багряница (от названия цвета шелка, из которого шьется порфира) является торжественной одеждой государей; во-вторых, это не только широкий, но и долгий плащ, простирающийся по полу; в-третьих, порфира шьется из багряного шелка и подбивается хвостатым горностаем [5]. Мантией также является нарядный плащ, широкий или безрукавый охабень, который присваивается какому-либо сану или званию: царская, парчовая, с вышитыми орлами, на горностае; архиерейская, шелковая, гиацинтового цвета, с бархатными скрижалями на груди; архимандритская, черношелковая, с зелеными или красными бархатными скрижалями; монашеская, вся черная; кавалерская, бархатная, по цвету ордена [5]. Переводчиком был использован приблизительный перевод, а именно функциональный аналог, при котором, чаще всего утрачивается культурный колорит, что и произошло в данном случае.

Таким образом, проанализировав три культурно-маркированные единицы, относящиеся к атрибутам одежды и способы их адаптации, мы пришли к следующим выводам: во-первых, при переводе КМЛ, называющей предметы верхней одежды (кафтан, шуба, порфира) было использовано два способа адаптации: транскрипция и приблизительный или уподобляющий перевод, последний из которых оказался наиболее частотным. Это вызвано тем, на наш взгляд, что переводчик стремится донести до читателя значение КМЛ, которое будет в той или иной мере соответствовать безэквивалентной единице; во-вторых, использование приблизительного перевода в подборе функционального аналога, чаще всего стирает колорит культурно-маркированной единицы, что ведет лишь к ее примерному представлению; в-третьих, как транскрипцию, так и приблизительный перевод, необходимо сопровождать либо наглядным материалом, либо комментарием, так как

таким образом будет существовать возможность избежать некорректного или ошибочного понимания реципиентом КМЛ.

Литература

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров.– Москва: Индрик, 2005. – 1038 с.
2. Афанасьев А.Н. Русские народные сказки [Электронный ресурс]. URL: <http://hobbitaniya.ru/afanasyev/afanasyev.php> (дата обращения 06.03.2017)
3. Afanasiev, A. The three kingdoms. Russian Folk Tales / A. Afanasiev. – Moscow: Raduga Publisher, 1985. – 127 p.
4. Сборный словарь иностранных слов русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.classes.ru/all-russian/dictionary-russian-foreign2-term-26882.htm> (дата обращения 06.03.2017).
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://slovardalja.net/> (дата обращения 06.03.2017).

УДК 81'373
ГРНТИ 16.21.49

ОТРАЖЕНИЕ ПРИРОДНОГО КОДА КУЛЬТУРЫ В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

THE IMAGE OF NATIVE CULTURAL PATTERN IN THE ENGLISH PHRASEOLOGY

Сидоркина Кира Сергеевна

Научный руководитель: Е. А. Крюкова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: фразеологизмы, лингвокультурология, языковая картина мира.

Key words: *phraseological units, cultural linguistics, linguistic world-image.*

Аннотация. Статья посвящена особенностям английских фразеологизмов, отражающих природные явления. Автором приводятся примеры употребления идиоматических выражений, а также история их возникновения.

Изучение любого иностранного языка немислимо без приобщения к культуре данного языка, поскольку язык теснейшим образом связан с культурой, он прорастает в нее и выражает ее. Отзвуки давно минувших лет сохраняются сегодня в пословицах, поговорках, фразеологизмах, символах культуры. Все тонкости культуры народа отражаются в его языке, который специфичен и уникален, так как по-разному фиксирует в себе мир и человека в нем. Каждый язык национально-специфичен, при этом в языке отражается не только особенности природных условий или культуры, но и своеобразие национального характера его носителей. Благодаря фразеологизмам в языковых средствах

запечатлевается всё то национальное культурное богатство, которое накапливается языковым коллективом в процессе его исторического развития, отражается языковая картина мира. Основной особенностью жителей Великобритании является традиция широко обсуждать погодные явления. Будучи всегда окруженным природой, человек в процессе постоянного взаимодействия с ней, с малых лет и на протяжении всей жизни, приобретает знания о её внутреннем устройстве и характере явлений, происходящих в ней. Отношение природы и человека распространилось на всю человеческую жизнь и стало неотъемлемой частью межчеловеческих коммуникативных речевых актов – через характер природных явлений, различные состояния и качественные характеристики объектов живой и неживой природы человек стал описывать реальные события и состояния, происходящие в его жизни [1, с. 38].

В английском языке существует большое количество фразеологизмов, содержащих в качестве ключевого слова названия природных явлений. В качестве фразообразующих выступили следующие лексемы: *air, breeze, climate, cloud, eclipse, flood, fog, hail, heat, ice, lightning, mist, rain, snow, storm, sun, thunder, weather, wet, wind, winter*.

Рассмотрим некоторые примеры, которые были отобраны сплошной выборкой из Англо-русского фразеологического словаря [2].

Airs and graces – манерность, жеманность. *Assume (give oneself или put on) airs* – напускать на себя важность, высокомерно держать себя. *Be in the air* – быть в неопределенном положении. *Be (go) off the air* – закончить радиопередачу. *Be on the air* – вести передачу, выступить по радио. *Be (get/go) up in the air* – выйти из себя, прийти в ярость. *Clear the air* – разрядить атмосферу, внести ясность. *Come up for air* – прийти в себя, отдохнуть. *Disappear (melt/vanish) into thin air* – бесследно исчезнуть, раствориться в воздухе [2, с. 35]. *Fish in the air (plough the air)* – заниматься бесполезным делом. *Hot air* – пустые слова, болтовня, вздор. *Keep smb. in the air* – держать кого-либо в состоянии неуверенности, неизвестности, ожидания. *Leave in the air* – 1). (*smb.*) – оставить кого-либо в недоумении, озадачить кого-либо. 2). (*smth.*) – оставить что-либо нерешенным, незаконченным, недоговоренным. *Make (turn) the air blue* – ругаться, сквернословить. *Put on the air* – передавать, транслировать по радио. *Rend the air* – сотрясать воздух (криками и т.д.). *Saw the air* – размахивать руками, сильно жестикулировать. *Take air* – получить огласку, стать общеизвестным. *Take the air* – прогуливаться, дышать свежим воздухом; подняться в воздух, взлететь. *Tread (walk) on (upon) air* – ликовать, радоваться. *With an air of finality* – с таким видом, что все решено, окончено [2, с. 36].

Breeze: Bat (fan/shoot) the breeze – сплетничать. *Get (have) the breeze up* – испугаться, струсить [2, с. 109].

Climate: *The climate of opinion* – общественное мнение, господствующие представления [2, с.153].

Cloud: *Be (be up/ have one's head) in the clouds* – витать в облаках, быть не от мира сего. *Be lost (get lost/ lose oneself) in the clouds* – запутаться в аргументации. *Be (sit) on a cloud* – быть на седьмом небе от счастья. *Cast a cloud* – вызывать отчужденность в отношениях. *A cloud in one's sky (a cloud one one's happiness)* – облачко, омрачающее чье-либо счастье. *A cloud of witnesses* – множество свидетелей, очевидцев. *A cloud on (upon) one's brow* – пасмурный, мрачный, хмурый. *A cloud on the horizon* – что-либо угрожающее, омрачающее счастье, благополучие и т. д. **Cloud on title** – юр. порок правого титула (дефект в документе, устанавливающем чье-либо право собственности на землю). **Every cloud has a (its) silver lining** (посл.) – нет худа без добра. *If there were no clouds, we should not enjoy the sun* (посл.) – «если бы не было туч, то мы не ценили бы солнца». *A little cloud no bigger than a man's hand* – предвестник несчастья, беды, дурное предзнаменование. *On cloud seven (nine)* – бесконечно счастлив. *Under a cloud* – в плачевном состоянии, в тяжелом положении; под подозрением, на плохом счету, покрытый позором. *Under cloud of night* – под покровом ночи. *Wait till the clouds roll by* – выжидать более благоприятного момента [2, с. 155].

Eclipse: *Be under an eclipse* – находиться в состоянии упадка [2, с. 237].

Flood: *Before the flood* – допотопный [2, с. 286].

Fog: *A fog cannot be dispelled with a fan* (посл.) – «веером тумана не рассеешь», ковшом море не вычерпаешь. *(All) in a fog* в замешательстве, в затруднении. *A pea-soup fog* – плотный, желтоватый туман [2, с. 289].

Hail: *Out of hail* – вне пределов слышимости, вдали. *(As) thick as hail* – частый как град. *Where do you hail from?* – Откуда вы родом? *Within hail* – в пределах слышимости, поблизости [2, с. 341].

Heat: *At a heat* – за один раз, подряд, сразу, не отрываясь, не отдыхая. *Put (turn) on the heat* – решительно действовать, добиваться чего-либо; оказать сильное давление, пустить в ход свое влияние. *Put (turn) the heat on smb.* – оказать давление на кого-либо, добиваться, требовать чего-либо от кого-либо. *Take the heat off (out of)* – облегчить, ослабить, разрядить обстановку [2, с. 377].

Ice: *Be (skate) on thin ice* – быть на грани опасности, быть в затруднительном, щекотливом положении; коснуться опасной темы (в разговоре). *Break the ice* – разбить, сломать лед, устранить натянутость в отношениях; сделать первый шаг. *(As) cold as ice* – холодный как лед, бесчувственный, ледяной. *Cut no ice (with smb.)* – не иметь веса,

влияния, не играть никакой роли; не произвести впечатления. *On ice* – дело в шляпе; отложено, законсервировано. *Put smth. on ice* – обеспечить успех чего-либо; выиграть. *Straight off the ice* – немедленно, тотчас же, незамедлительно [2, с. 406].

Lightning: *Lightning never strikes twice in the same place* (посл.) – молния в одно и то же место дважды не бьет; судьба одним и тем же дважды не балует. *Like lightning* (at/ with **lightning** speed, like a streak of **lightning**; like greased **lightning**) – с быстротой молнии, молниеносно, стремительно [2, с. 458].

Mist: *Cast (throw) a mist before smb.'s eyes* – пускать пыль в глаза. *Scotch mist* – густой туман с морозящим дождем; нечто неясное [2, с. 509].

Rain: *After rain comes fair weather (sunshine)* (посл.) – после ненастья – солнышко, после горя – радость. *Get out of the rain* (амер. *go in when it rains*; австрал. *keep out of the rain*) – избежать неприятности. *A rain check* – перенести на другой день, в другой раз. *It is raining pitchforks* – льет как из ведра, идет проливной дождь. *The rain comes down in torrents (sheets) / (The rain falls in torrents)* – идет проливной дождь. *Rain or shine* – при всех условиях, что бы ни было. *Small rain lays (will lay) great dust* (посл.) – мал золотник, да дорог [2, с. 618].

Snow: *The snows of yester-year* – «прошлогодний снег», вчерашний день, безвозвратное прошлое [2, с. 700].

Storm: *After a storm comes a calm* (посл.) – после бури наступает затишье. *Bow before (to) the storm* – уступить под давлением общественного протеста; уступить натиску. *Bring a storm about one's ears* – вызвать бурю (негодования, протестов и т. п.). *Calm (lull) before the storm* – затишье перед бурей. *Ride (ride out/ weather) the storm* – выстоять, выдержать, преодолеть трудности, испытания. *Storm and stress* – беспокойство, волнение, напряжение. *A storm in a tea-cup* – буря в стакане воды. *Take by storm* – захватить, завлечь, пленить, покорить [2, с. 727].

Sun: *Adore (hail/ worship) the rising sun* – заискивать перед новой властью, искать милости у человека, входящего в силу, приобретающего власть. *Against the sun* – против часовой стрелки. *As... as the sun shines on* – другого такого не сыщешь. *(As) certain as the rising sun* – наверняка, несомненно. *Go round the sun to meet the moon* – отправляться дальним путем в близлежащее место; делать крюк. *Have been in the sun* (have the **sun** in one's eyes) – напиться, наклюкаться, надрасться. *Let not the sun go down on (upon) your wrath* – не держи долго обиду, выясняй все сразу. *The morning sun never lasts a day* (посл.) – ничто не вечно под луной, все проходит. *One's sun is in the ascendant (rising)* – его звезда восходит. *One's sun is set* – его звезда закатилась, слава по-

меркла. *Rise with the sun* – вставать на рассвете, засветло, ни свет ни заря. *Shoot (take) the sun* – измерять высоту солнца секстантом (мор.). *Sun drawing water* (мор. *sun's backstays/ eyelashes*) – лучи солнца на фоне темного облака, сноп солнечных лучей, прорвавшийся в просвет между тучами. *The sun never sets on...* – солнце не заходит в пределах... *Under the sun* – в этом мире, на земле, на свете. *With the sun* – по часовой стрелке [2, с. 736].

Thunder: *By thunder!* – черт возьми! *How (what, where, why, etc.) in thunder?* – как (что, где, почему), черт возьми? *(As) loud as thunder* – очень громкий, громоподобный. *Steal smb.'s thunder* – использовать в своих целях чьи-либо идеи, открытия и т. п., не поставив в известность их автора, совершить плагиат; украсть лавры у кого-либо, сорвать эффект чего-либо. *Struck with thunder* – ошеломленный, как громом пораженный [2, с. 759].

Weather: *King's (Queen's/ royal) weather* – чудесная погода. *Make bad weather* – плохо выдерживать шторм (о судне). *Make fair weather to (with) smb.* – стараться снискать чье-либо расположение лестью или притворной дружбой. *Make good weather* – хорошо выдерживать шторм (о судне). *Make heavy weather* – испытывать сильную качку, усложнять что-либо, сгущать краски. *Under the weather* – нездоровый, больной, плохо себя чувствующий; в затруднительном положении, в беде [2, с. 812].

Wet: *Be all wet* – запутаться в собственных рассуждениях, ошибаться, отстаивать неверное, ошибочное положение, нести вздор. *Dripping wet (wet to the skin)* – промокший до нитки, насквозь [2, с. 816].

Winter: *Green winter* – мягкая, бесснежная зима [2, с. 827].

Wind: *Bad (short) wind* – одышка. *Be (go) down the wind* – находиться в состоянии упадка. *Before (down) the wind* – по ветру. *Be in the wind* – подвыпить, быть навеселе. *Between wind and water* – не в бровь, а в глаз. *Broken wind* – запал (у лошади). *Cast (fling/ throw) smth. (caution, prudence, etc.) to the winds* – забыть о чем-либо, отбросить всякую осторожность (благоразумие и т.п.). *Catch (get) wind of* – 1). (*smb./ smth.*) – почуять кого-либо или что-либо. 2). (*smth.*) – узнать, прнюхать о чем-либо, своевременно разгадать что-либо. *Fly (go) to the winds* – рассеяться как дым, исчезнуть без следа. *Gain (get/have/ take) the wind of* – обнаружить, заприметить, наблюдать; достичь, приблизиться к... *Get (recover) one's wind* – отдышаться. *Get (have) the wind up* – испугаться, переполошиться, струсить. *Get (take) wind* – стать известным, распространиться. *Gone with the wind* – бесследно исчезнувший, канувший в прошлое. *Hang in the wind* – колебаться, сомневаться, находиться в состоянии неопределенности. *How (where) the wind blows (which way the wind blows)* – откуда (куда) ветер дует;

как обстоят дела. *In the wind* – происходящий, могущий произойти; носится в воздухе. *In the wind's eye (in the teeth)* – мор. прямо против ветра. *Into the wind* – против ветра. *It's an ill wind that blows nobody good* (посл.) – нет худа без добра. *Knock the wind out of smb.* – утомить, загнать кого-либо. *Like the wind* – быстро, как ветер. *Lose one's wind* – запыхаться, задохнуться. *Off the wind* – мор. с попутным ветром. *Put the wind up smb.* – испугать кого-либо, запугивать, нагонять страх. *Raise the wind* – раздобыть денег. *Sail close to (near) the wind* – 1). мор. идти круто к ветру, идти насколько возможно; 2). быть на шаг от нарушения закона или приличия, быть на грани порядочности или пристойности; поступать рискованно. *Scatter to the (four) winds* – 1). разбросать повсюду; разлететься на все четыре стороны. 2). разбить, разгромить, нанести сокрушительное поражение. *Second wind* – 1). спорт. второе дыхание. 2). новый прилив энергии. *Sound in wind and limb* – в отличном физическом состоянии. *Sow the wind and reap the whirlwind* – посеять ветер и пожать бурю, пострадать от собственной неосмотрительности, поплатиться за что-либо. *Stand foursquare to all the winds (of)* – не уступать, держаться твердо. *Take the wind out of smb.'s sails* – 1). мор. отнять ветер (находиться с наветренной стороны какого-либо судна). 2). поставить кого-либо в безвыходное положение; совершенно расстроить чьи-либо планы; выбить у кого-либо почву из-под ног. *Temper the wind to the shorn lamb* – облегчить участь бедняка. *To the (four) winds (of heaven)* – (открытый) всем ветрам, на все (четыре) стороны; отовсюду, со всех сторон. *What good wind brings you here? (What wind blows you here?)* – каким (добрым) ветром вас занесло сюда? Какими судьбами вы здесь? *Whistle for a (the) wind* – выжидать удобного случая; ждать у моря погоды. *Whistle smb. down the wind* – относиться к кому-либо с полным безразличием, махнуть на кого-либо рукой, предоставить кого-либо самому себе. *Wind and weather* – ветер и непогода. *Wind in the head* – пустое воображение; зазнайство, самодовольство, самомнение. *The wind is in that quarter* – вот как обстоят дела. *The wind of change* – ветер перемен [2, с. 822].

Сравнив объем найденных единиц, можно сделать предварительные выводы. Самыми объемными группами являются группы с фразеологизмами *wind, sun, cloud, airs*. Фразеологизмы с лексемами *sun* и *air* широко представлены во всех языках, солнце и воздух имеют огромное жизненное, а солнце еще и сакральное значение для всех этносов. Фразеологизмы *wind* и *cloud* попали в число многочисленных потому, что именно ветра и пасмурная погода (наличие облаков) являются отличительными признаками климата Великобритании.

Литература

1. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии / А. Т. Хроленко. – Москва: Флинта; Наука, 2004. – 184 с.
2. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. / В. А. Кунин. – Москва: Русский язык, 1984. – 944 с.

УДК 811
ГРНТИ 16.21.47

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИМНОНИМА ЛОХ-НЕСС

A STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF THE LIMNONYM LOCH NESS

Сискович Иван Васильевич

Научный руководитель: Н.В. Полякова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: топонимика, лимноним, структурно-семантический анализ, этимология.

Key words: toponymy, limnonym, structural and semantic analysis, etymology.

Аннотация. Названия водных объектов, в частности лимнонимы, относятся к наиболее древнему пласту лексики. Часто географическое название продолжает жить еще долгое время после того, как исчез народ, придумавший его. В связи с этим, происхождение того или иного географического названия может вызывать много дискуссий. Особенно это касается территорий, где сосуществуют многочисленные и разнообразные культуры. К таким территориям можно отнести Шотландию, где расположено озеро Лох-Несс. В исследовании представлен анализ лимнонима Лох-Несс, даются различные версии происхождения его компонентов.

Невозможно представить себе мир без географических названий. Наряду с именами людей названия улиц, площадей, городов, стран, рек, морей, лесов, болот и т.д. сопровождают человека на протяжении всей его жизни. Названия географических объектов позволяют человеку ориентироваться в пространстве, запоминать местоположение объектов. Так же, как и ландшафт, и климат местности, в которой живет человек, названия географических объектов как элемент языка оказывают большое влияние на сознание его носителя.

Изучением географических названий занимается особый раздел ономастики (науки об именах собственных) – топонимика. Она рассматривает происхождение, смысловое содержание названий географических объектов, закономерности их образования, а также изменение

в ходе исторического развития. Топонимика тесно связана с такими дисциплинами, как география, история, этнография. Изучение географических названий помогает определить древние места проживания народов, направление и ход их миграции, особенности мировоззрения, социального строя, обычаев и материальной культуры [1, с. 67].

Центральным понятием топонимики является термин «топоним». Толковый словарь С. И. Ожегова определяет топоним как «собственное название отдельного географического места (населенного пункта, реки, угодья и др.)» [2, с. 271].

В лингвистической литературе представлены две классификации топонимов: структурная классификация и классификация, в основу которой положен объект номинации.

1. По морфологической классификации топонимы делятся на простые, производные, сложные, составные [3, с. 145].

2. По типу объектов номинации Э. М. Мурзаев различает:

- оронимы (от греч. ορος – «гора», ονομα – «имя») – названия элементов рельефа и его форм: равнин, гор, холмов, низменностей и т.д.;
- имена растительных сообществ: лесов, парков, лугов, степей;
- названия населенных мест – деревень, сел, поселков, городов (ойконимы) (от греч. οἶκος – «обитель», ονομα – «имя»).
- имена внутригородских объектов – урбанонимы (лат. urbanus – «городской», греч. ονομα – «имя».)
- Гидронимы (от греч. ὕδωρ – «вода», ονομα – «имя») – имена рек, озер, морей, океанов [1, с. 92].

Гидронимы подразделяются на:

океанонимы (греч. Ωκεανος – «бог Океан, беспредельное море», ονομα – «имя») – названия океанов.

Пелагонимы (от греч. πέλαγος – «море», ονομα – «имя») – класс гидронимов, к которому относятся названия морей или других частей океана (залива, пролива, течения и т.д.).

Гелонимы (от греч. έλος – «болото», ονομα – «имя».) Данный класс включает в себя названия болот.

Потамонимы (от греч. ποταμός – «река», ονομα – «имя») – названия рек, ручьев.

Лимнонимы (от греч. λίμνη – «озеро», ονομα – «имя») – класс гидронимов, который включает в себя названия прудов, озер, водохранилищ [4, с. 104-105].

В данной статье рассматривается лимноним Лох-Несс. Это озеро является одним из самых известных в мире, прежде всего, благодаря знаменитому Лох-несскому чудовищу, Несси.

Топонимия Шотландии несет на себе отпечаток культуры каждого народа, когда-либо населявшего ее территорию, хотя зачастую это не-

очевидно. Известно, что первые люди эпохи мезолита, которые вели кочевой образ жизни, пришли на территорию современной Шотландии около 6 тыс. лет назад. В первых веках нашей эры племена, жившие на севере острова стали называться пиктами (от лат. *picti* – “раскрашенные”). Вместе с выходцами с запада, скоттами, пикты совершали набеги на территорию римской провинции Британия. К VII веку образовалось королевство пиктов, которое просуществовало до IX века [5, с. 13-14].

Римляне, которые в 80 г. н.э. вторглись в Южную Шотландию, принесли с собой латинский язык.

После ухода римлян (первая половина V века) на территории Шотландии проживали пикты, бритты, англты, саксы, и скотты. Последние образовали королевство Далриада и впоследствии дали свое имя стране. Тогда она называлась Альба. Это название страны сохранилось в современном гэльском языке [5, с. 19].

С VI века христианство стало распространяться до Шетландских островов. Один из самых известных миссионеров – ирландский святой Колумба (521-597), обращавший в христианство скоттов и пиктов. К концу VII в. все народы Шотландии приняли христианство, что усилило распространение латинского языка [5, с. 26].

С конца VIII века появляется новый сильный противник – викинги. После норманнского завоевания Англии (1066 г.), стало проявляться влияние захватчиков на жизнь Лоуленда (равнинной южной части Шотландии).

В 1707 году, несмотря на протесты населения, произошло объединение Англии и Шотландии, и как следствие, активное внедрение английского языка и искоренение гэльского [5, с. 45].

Краткий обзор истории Шотландии позволяет сделать вывод о том, что топонимия Шотландии в основном подверглась влиянию как минимум 5 лингвокультур: кельтской, римской, англосаксонской, скандинавской и французской [6: 112].

Многие названия рек Британии имеют кельтское происхождение, следовательно, относятся к наиболее древнему пласту топонимов. Среди таких названий *Темза*, *Эйвон*, *Несс*. На название последней реки стоит обратить внимание, поскольку видна прямая связь с названием озера Лох-Несс.

Название *Ness* (*Nesa*) встречается в источнике конца VII века – Житии Св. Колумбы, написанном Адамнаном, аббатом монастыря Айона на латинском языке. Там данное название выступает в роли топонима. В этом же произведении встречается первое письменное упоминание о чудовище, обитающем в реке. Согласно преданию, именно св. Колумба встретил чудовище на реке Несс (565 г.). Узнав

о монстре, который убил человека в реке, он пошел на берег и дождался, пока чудовище выйдет из воды, привлеченное приманкой. Когда ящер появился, монах изгнал его [7].

Озеро Лох-Несс (англ. Loch Ness, гэльск. Loch Nis) – большое пресноводное озеро в Шотландской области Хайленд в долине Глен-Мор, на севере страны [8].

Обитает ли на самом деле в озере монстр, или же это всего лишь ловкая мистификация, теперь и не важно, поскольку в массовом сознании уже прочно засела ассоциация озера с Несси. Человек может не знать, что озеро Лох-Несс находится в Шотландии, но про монстра слышал практически каждый.

Помимо существования знаменитого монстра, вопросы вызывает и название озера. Лимноним Лох-Несс состоит из двух компонентов, и если происхождение и значение первого компонента, 'Лох' ясно, то вопрос о происхождении слова Несс остается открытым.

Что означает слово Лох? Термин 'лох' (loch) является специфически гэльским наряду с такими как: ben – горная вершина (как часть названия – Ben Nevis, Ben Lomond); glen – узкая горная долина (Glen Coe); firth – устье реки (Firth of Lorn); craig – скала, утес.

В словаре Online Etymology Dictionary приводится следующая статья:

«loch (сущ.) – от гэльского loch 'озеро', 'водоем, напоминающий озеро'. К таким водоемам относятся не только озера, но и почти полностью окруженные сушей заливы-фьорды, встречающиеся на территории Шотландии и Ирландии. Шотландское и древнеирландское слово loch родственно бретонскому lagen, англо-ирландскому lough, латинскому lacus 'озеро'» [9].

Происхождение слова Несс остается предметом дискуссий. Название города Инвернесс на гэльском Inbhir Nis. Inbhir (Inver) означает «устье». Таким образом, Inbhir Nis означает 'устье реки Несс'. Гэльское слово 'nis' значит 'теперь' [10].

Существует народная сказка, в которой говорится о кельтском происхождении слова Ness. Эта история описана в книге Дж. Ф. Кампбелла «Народные сказки Западного Хайленда» (Popular Tales of the West Highlands). Ее Кампбеллу рассказал в конце 1850-х гг. некий Томас Макдональд, лесник из Данробина:

«На том месте, где теперь Лох-Несс, давным-давно была узкая долина. Как-то раз одна женщина пошла к роднику набрать воды. Она пришла к ключу и увидела, что он бил очень сильно. Она испугалась, бросила свой кувшин и понеслась прочь. Она не останавливалась, пока не добежала до вершины высокого холма. Забравшись на него, она обернулась и увидела, что вся долина была затоплена. Не было

видно ни одного дома, не было видно поля! «Aha!», сказала она, “*The Loch ann a nis.*” (Ха лох ан а ниш) – “Теперь тут озеро.” Так озеро и назвали – ‘Лох Ниш’ (Несс)» [11, с. 212].

Дональд Маккензи в книге *Wonder tales from Scottish myth & legend* приводит истории о богине Калех, известной в Шотландии как Бейра, Королева Зимы, которая создала многие реки и озера, горы и холмы. Она также была хозяйкой родников. За некоторыми из них она следила сама, за другими – ее служанки. Утром они отодвигали плиты, прикрывавшие родники, а на ночь закрывали их. У Бейры был родник и в Инвернессшире, который также прикрывали на ночь. Одна из служанок, по имени Несса, отвечала за этот родник. Однажды случилось так, что девушка не успела вовремя прикрыть родник. Она подошла к источнику и, увидев, как быстро течет вода, испугалась и бросилась бежать прочь. Бейра увидела ее с вершины горы Бен Невис и крикнула ей: “Ты не выполнила свой долг! Отныне ты вечно будешь бежать и не покинешь воды” В тот миг девушка превратилась в реку. Озеро и река, текущая из него названы в честь этой девушки [12, с. 27].

Таким образом, мы имеем две похожие версии происхождения названия озера. Согласно первой, названием озера стала часть фразы. По другой версии, озеро было названо в честь мифического персонажа.

Первая версия является скорее примером народной этимологии. Лесник Томас Макдональд рассказал некую упрощенную версию мифа, опустив подробности, связанные с шотландской мифологией. Он, как и человек, от которого он в свое время услышал эту историю, мог в той или иной степени владеть гэльским языком, с чем и связана интерпретация элемента ‘Nis’ как ‘сейчас’. Данная трактовка могла казаться ему вполне логичной.

OnlineEtymologyDictionary объясняет происхождение слова *ness* следующим образом:

«*ness* (сущ.) – устаревшее слово, встречающееся только в названиях мест. Происходит от древнеанглийского *næs*, что означает ‘мыс’. Данное слово родственно слову *nasu* – ‘нос’. Оно является когнатом древнескандинавскому *nes*, датскому *næs*, шведскому *näs*, средненидерландскому *nesse*» [9].

Населенные пункты с названием Nes (Næs) встречаются на территории скандинавских стран: Норвегии, Дании. Эти поселения действительно расположены в местах, где, например, изгиб реки образует мыс, как в случае с норвежской коммуной Нес с губернии Акерхус, коммуной с таким же названием в губернии Бускеруд и с деревней Нес на Фарерских островах.

Деревня Порт оф Несс на острове Льюис в Шотландии также расположена на мысе.

Казалось бы, при столь сильном влиянии, которое оказали скандинавы на язык шотландцев, особенно на Шетландских островах, жители которых даже используют местоимение второго лица единственного числа 'Du', как в скандинавских языках, можно считать наиболее вероятной версию скандинавского происхождения компонента Несс. Однако если учесть, что потамоним Несс упоминается уже в легендах VI века, а активная колонизация скандинавами Шотландии начинается в VII-VIII вв, а также тот факт, что в ни районе озера Лох-Несс, ни на территории, по которой протекает река Несс, нет ни одного крупного мыса, который мог стать отличительной чертой местности, то скандинавская версия уже вызывает сомнения.

При рассмотрении названий населенных пунктов, расположенных близ озера Лох-Несс, можно заметить, что многие из них явно кельтского происхождения (Dochgarroch, Abriachan, Achnabat, Bailebeag). Маловероятно, что название наиболее примечательного объекта местности, крупного озера может быть некельтским.

На территории области Хайленд проживали племена пиктов. Существует гипотеза, согласно которой пикты пользовались двумя языками: первый относился к бриттской подгруппе кельтской группы индоевропейской семьи языков, второй, вероятнее всего был неиндоевропейским [13, с. 459-460].

Не исключено, что слово Несс происходит как раз из этого неизвестного языка.

Из рассмотренных вариантов происхождения компонентов лимнонима Лох-Несс наиболее правдоподобными кажутся 2 версии:

- версия кельтского происхождения обоих компонентов названия. При этом, компонент Несс, вероятнее всего, представляет собой либо имя некоего мифологического персонажа.
- версия происхождения компонента из забытого неиндоевропейского языка пиктов.

Тот факт, что происхождение многих географических названий остается невыясненным, говорит о важности изучения топонимов, а также о необходимости реконструкции древних и сохранении исчезающих языков.

Литература

1. Мурзаев, Э. М. Очерки топонимики / Э. М. Мурзаев – Авторский сборник букинистическое издание. / Изд.: Мысль, 1974, 384 с.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / Под ред. Чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М., 1989. – 468 с.
3. Супруненко, П. П., Супруненко Ю. П. Топонимики / П. П. Супруненко, Ю. П. Супруненко – изд.: Терра-Книжный клуб, 2004, 480 с.

4. Мурзаев, Э. М. География в названиях. – 2-е изд., перераб. и доп./ Э. М. Мурзаев – М.: Наука, 1982. – 176 с.
5. Донскова, И. И. Шотландия. Мистическая страна кельтов и друидов /И. И. Донскова – М.: Вече, 2008. – 304 с.
6. Залевская А. А. Некоторые проблемы теории понимания текста / А. А. Залевская // Вопросы языкознания. — 2002. — № 3. — С. 62—73.
7. Medieval Sourcebook: Adamnan: Life of St. Columba [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sourcebooks.fordham.edu/basis/columba-e.asp> (дата обращения 15.03.17).
8. Encyclopædia Britannica [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://global.britannica.com/place/Loch-Ness-lake-Scotland-United-Kingdom> (дата обращения 16.03.17).
9. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=Loch+Ness (дата обращения 16.03.17).
10. River Ness [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nessriver.co.uk/pages/nessriver/nessName.html> (дата обращения 18.03.17).
11. Campbell, J. F. Popular Tales of the West Highlands, Volume 2. 2nd Edition / J. F. Campbell – Hounslow: Wildwood House Ltd., 1983 – 412 p.
12. Mackenzie, Donald A, Wonder Tales from Scottish Myth & Legend [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ia800209.us.archive.org/23/items/wondertalesfrom00mack/wondertalesfrom00mack.pdf> (дата обращения 18.03.17).
13. Королев, А. А. Пиктский язык Языки мира: Германские языки. Кельтские языки./ А. А. Королев – М.: Academia, 2000. – 472 с.

УДК 81-26 347.78.034.

ГРНТИ 16.31.41

КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЛОКАЛИЗАЦИИ

COMPUTER GAME AS THE OBJECT OF LANGUAGE LOCALISATION

Теодорович Татьяна Сергеевна

Научный руководитель: Н.В. Крицкая, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: локализация, перевод, компьютерная игра, адаптация.

Key words: localization, translation, computer game, adaptation.

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема лингвистической локализации компьютерных игр. Дается определение понятия локализации, описаны её объекты и уровни. Помимо этого, рассмотрено влияние жанра компьютерной игры на процесс локализации. Показано, что локализация компьютерных игр представляет собой комплексный и трудоемкий процесс, требующий сотрудничества разных специалистов, что позволяет повысить качество локализации и снизить количество переводческих ошибок.

В последние годы термин «локализация» становится все более популярным в переводческой среде. Сегодня этим термином обозначают не только особый вид перевода, но иногда используют его синонимично по отношению к собственно переводу. В отечественное переводоведение понятие локализации пришло относительно недавно и рассматривается с лингвистических позиций как «важный компонент переводческой деятельности, связанный с национально-культурной адаптацией переводимого текста» [1, с. 8].

В «Рекомендациях переводчику, заказчику и редактору», носящих характер профессионального стандарта, локализация определяется как «переводческая адаптация с целью достижения прагматической эквивалентности переведённого текста» [2]. Н.А. Батюкова, руководитель группы многоязычной локализации компании ABBYY Language Services, даёт следующее определение локализации: «локализация – комплексный процесс адаптации продукта к культурному контексту страны, на язык которой делается перевод» [3, с.42].

Стандарты локализации разрабатываются международной некоммерческой ассоциацией LISA (Localization Industry Standards Association) [4], которая объединяет клиентов и поставщиков услуг по глобализации и локализации и занимается проведением международных конференций в этой сфере.

Объектами локализации могут быть:

- 1) программное обеспечение;
- 2) веб-сайты;
- 3) компьютерные игры;
- 4) мультимедиа (например, видеоролики).
- 5) маркетинговые и PR-материалы [3, с.42].

В комплексном процессе локализации принимают участие разные специалисты, решающие на каждом ее этапе множество лингвистических и инженерно-технических задач. Спрос на качественно локализованный продукт, и, в частности, на компьютерные игры, растет по всему миру, вследствие чего с необходимостью локализации сталкивается каждая компания-разработчик, планирующая экспортные продажи. Локализация подразумевает адаптацию элементов продукта таким образом, чтобы он в конечном итоге соответствовал особенностям рынка определённой страны, что ведёт к успешным продажам [5, с.113]

Компьютерная игра представляет собой компьютерную программу, в процессе которой происходит взаимодействие пользователя с игровым миром с помощью пользовательского интерфейса. Основными критериями классификации компьютерных игр служат платформа, жанр, визуальное представление, количество игроков и способ их взаимодействия [6, с. 56].

Для осуществления более качественной локализации необходимо, прежде всего, учитывать жанр игры. Среди них выделяют:

- экшен-игры, включающие шутеры, файтинг и аркады;
- ролевые игры;
- стратегические игры;
- игровые симуляции;
- головоломки;
- образовательные игры [7].

Локализация игр подразумевает не только перевод элементов игрового интерфейса, но и перевод диалогов персонажей, которые всегда несут в себе определенную стилистическую информацию. Именно поэтому жанр компьютерной игры оказывает значительное влияние на процесс локализации, определяя стилистическую окраску текста [6, с. 57].

А.В.Павлов и Н.А. Каширина выделяют следующие задачи переводчика-локализатора компьютерных игр:

- передача атмосферы игры;
- культурная адаптация;
- овладение навыками специфической терминологии компьютерных игр;
- знание области, в которой проходят действия игры (военная история, древняя история, мифы, сказки и т. д.);
- работа с графическими программами (Microsoft Word, Microsoft Excel, Trados и SDLX) [8, с.161].

В зависимости от того, что может быть локализовано в игре, а также в зависимости от бюджета издателя, особенностей проекта и ряда других причин, выделяют следующие уровни локализации:

1. «Коробочная локализация»

Переводится либо только то, что производитель указал на упаковке игры, либо только описание и скриншоты к игре, если игра продается на какой-либо платформе.

2. Локализация интерфейса

В игре будут переведены не только упаковка и описание, но и интерфейс, название кнопок и страница справки.

3. Текстовая локализация

Переводится весь текст в игре, при этом игра не озвучивается.

4. Локализация с озвучкой

Переведены речь и диалоги, которые озвучиваются актерами.

5. Графическая локализация

В игре переведены все надписи внутри игры на всех графических объектах и текстурах.

6. Глубокая локализация – культурная адаптация

В данном виде локализации происходит адаптация под принимающую культуру, когда игра переделывается полностью. Возможно изменение текстур, сюжета, диалогов, моделей персонажей и т.п. [9].

Долгое время компьютерные игры и факт их локализации не представляли серьёзных объектов для анализа, в том числе лингвистического. В связи с этим можно говорить о недостаточной сформированности терминологического аппарата по лингвистической локализации компьютерных игр [10, с. 88]. Всесторонний анализ стратегий перевода на русский язык, использованных для разных версий одной игры, позволит выявить оптимальную для восприятия пользователями версию перевода.

Наиболее подходящим для исследования представляется компаративный лингвистический анализ внутренних элементов интерфейса и текстов локализованных игр, позволяющий рассмотреть разные виды текстов, с которыми сталкивается переводчик, работающий с локализацией компьютерной игры.

В заключение отметим, что на сегодняшний день к локализации предъявляются жесткие требования, поэтому этот процесс требует сотрудничества разных специалистов: разработчиков, переводчиков и инженеров. Это позволит повысить качество локализации и сократить переводческие ошибки, которые, в свою очередь, способны исказить понимание игрового сюжета и сделать невозможным прохождение самой игры.

Литература

1. Аносова Н.Э. Перевод в свете межкультурной коммуникации / Н.Э. Аносова // Индустрия перевода. Т. 1. – 2014. – С. 8-13
2. Письменный перевод. Рекомендации переводчику, заказчику и редактору / Составитель: Н. Дупленский. М., 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.translators-union.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=338:2012-08-20-18-53-36&catid=100:materials&Itemid=309 (дата обращения: 1.03.2017).
3. Батюкова, Н. А. Многоязычная локализация в современном виртуальном пространстве / Н. А. Батюкова // Материалы IV Международной виртуальной конференции по русистике, литературе и культуре «Образовательные технологии в виртуальном лингво-культурном пространстве». – Ереван: Лимуш, 2011. – С. 42-45.
4. Localization Industry Standards Association
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Localization_Industry_Standards_Association (дата обращения 6.03.2017).
6. Трусеев Н.К. Проблема перевода персоналий при локализации компьютерных игр на примере «World of Warcraft» // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: сб. науч. тр. / под ред. доцента Е.П. Сосниной. – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – С. 113-116.
7. Супрун Э.О., Пелевина Н.Н. Компьютерная игра как объект перевода / Э.О. Супрун, Н.Н. Пелевина // Научные труды SWORLD. – Иваново, 2015. – Вып. 4(41). – С. 55-58.
8. Локализация компьютерных игр // Переводческая компания «Эффектифф». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.effectiff.com/node/470> (дата обращения 6.03.2017).

9. Павлов А.В., Каширина Н.А. Проблемы локализации мморпг (многопользовательских ролевых онлайн-игр) / А.В. Павлов, Н.А. Каширина // Международный журнал экспериментального образования. – Пенза, 2014. – Вып. 6-2. – С. 159-161.
10. Особенности локализации игр на иностранные рынки // ВШБИ – Менеджмент игровых интернет-проектов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://habrahabr.ru/company/miip/blog/324496/> (дата обращения 6.03.2017).
11. Ковалькова Е. Проблемы лингвистической локализации компьютерных игр на русский язык (на примере игры «Half Life 2») // Vertimo studijos. – 2013. – № 6. – С. 86-98.

УДК 811.111'255.2=811.161.1:378.147

ГРНТИ 16.31.41

**ОШИБКИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА И. КАДЗУО
«НЕ ОТПУСКАЙ МЕНЯ»)**

**MISTAKES AT TRANSLATING FICTION FROM ENGLISH
INTO RUSSIAN (ON DATA OF THE NOVEL BY I. KAZUO
«NEVER LET ME GO»)**

Холбаразов Санжар Хушвахтович, Петрова Елена Борисовна

Научный руководитель: Е. Б. Петрова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: перевод художественных произведений, художественный образ, английский язык, русский язык

Key words: translation of fiction, the fiction image, the English language, the Russian language

Аннотация. Приводятся различные определения понятия «переводческая ошибка», под которым в данном исследовании имеется в виду отступление от правил языка перевода. Анализируются различные классификации переводческих ошибок, наиболее приемлемой из которых является классификация языковых ошибок, охватывающая грамматические, лексические и стилистические ошибки. Все ошибки встречаются в переводах студентов романа И. Кадзуо «Не отпускай меня». Для того, чтобы минимизировать или избежать ошибок, предлагается уделять особое внимание формированию у студентов базы экстралингвистических знаний и развитию критического мышления.

При переводе любых текстов, будь то деловая документация, личная переписка или художественный перевод допускаются различные ошибки. Наличие ошибок в широком смысле можно объяснить через известную латинскую пословицу *Errare humanum est* (рус. *Человеку свойственно ошибаться*). Однако исследователи-лингвисты и переводчики пытаются разобраться в том, что следует считать «ошибкой», какие имеются типы ошибок, каковы причины ошибок и пр.

Цель данной статьи – обозначить понятие «переводческая ошибка», сопоставить наиболее значимые из существующих классификаций переводческих ошибок при переводе художественных произведений и выявить наиболее типичные ошибки при переводе романа И. Кадзуо «Не отпускай меня».

Следует заметить, что существует много определений термина «переводческая ошибка». Как пишет М. А. Куниловская, под «переводческой ошибкой» следует понимать «грубую неточность, отклонение от нормативного, стандартного, правильного, отступление от правил, нарушение требований» [1]. Согласно этому определению, для того чтобы понять, что такое «переводческая ошибка», необходимо отличать точный перевод от неточного, также отличать нормативный, стандартный, правильный перевод от ненормативного перевода, вне правил, с нарушением требований.

Другие исследователи предлагают более узкие определения. Например, А. Д. Швейцер под «переводческой ошибкой» понимает только «необоснованное отступление от нормативного требования эквивалентности», где эквивалентность предполагает содержательное соответствие перевода оригиналу [2]. Р. К. Миньяр-Белоручев, в свою очередь, считает «переводческой ошибкой» «меру несоответствия перевода оригиналу» [3], а В. Н. Комиссаров – «меру дезинформирующего воздействия на читателя» [4].

В данном исследовании будем использовать понятие «переводческая ошибка» в узком смысле как отступление от норм, от правил языка перевода, в нашем случае это русский язык.

Существует много классификаций переводческих ошибок (см. подробнее работы М. А. Голикова [5], Т. А. Зиновьевой и Н. Ю. Никулиной [6], О. В. Максютинной [7] и др.). Рассмотрим две наиболее распространённые. Одна из них – классификация Л. К. Латышева [8], который выделяет следующие группы:

1. Ошибки в трансляции исходного содержания.

Это функционально не мотивированные отклонения от содержания оригинала, различающиеся по степени дезинформирующего воздействия.

2. Ошибки в адаптации.

Это ошибки в формах отражения содержания в новых лингвоэтнических условиях восприятия, их причина – неумение компенсировать расхождения лингвокультурной компетенции носителей исходного языка и языка перевода (в нашем случае это английский и русский языки).

3. Искажения.

Это субъективно обусловленное отклонение содержания перевода от оригинала, в результате которого потенциал переводного текста не

соответствует потенциалу исходного текста, например, ошибки, которые вводят в заблуждение получателя относительно предмета сообщения, вызывают неадекватные представления и пр.

4. Неточности.

Это отклонения от содержания оригинала, характеризующиеся меньшей степенью дезинформирующего воздействия, также немотивированное опущение или добавление информации, не искажающее полностью содержание оригинала, но требующее уточнения и пр.

5. Неясности.

Это функционально-содержательный изъян перевода, затемняющий смысл высказывания, достаточно четко выраженный в исходном тексте. Неясности часто возникают из-за громоздкости синтаксических конструкций при неудачном выборе слова или структуры фразы, либо в ситуации неадекватного использования или неиспользования переводческого приема.

Еще одна классификация – это классификация Д. М. Бузаджи [9], согласно которой ошибки группируются по единицам языка и речи:

1) Лексические ошибки.

Это ошибки, связанные с неправильным использованием основного или контекстуального значения слова, а также нарушение норм сочетаемости слов в языке перевода. Это ошибки сочетаемости, тавтологии, ошибки в переводе собственных имен, не ведущие к смысловым потерям, терминологические ошибки, немотивированные добавления, отсутствие учета различий в экстралингвистических ситуациях, пропуск релевантной информации и пр.

2) Грамматические ошибки.

Это нарушение грамматических (в том числе синтаксических) норм языка перевода, не приводящее к искажению смысла оригинала. Примерами грамматических ошибок могут быть морфологические ошибки, неправильное согласование, управление, неправильная морфологическая форма слова, синтаксические ошибки, порядок слов, несогласованность предложения (в том числе неправильная передача причинно-следственной связи), неправильная организация тема-рематического членения и пр.

3) Стилистические ошибки.

Это использование слова, конструкции или стилистического средства, не соответствующего по своим функционально-языковым свойствам той жанрово-стилистической разновидности текстов, к которой принадлежит перевод. Сюда относятся стилистическая неоднородность, неуместное использование диалектов и вариантов языка перевода, нарушение конвенций для данного типа текста, ошибки при переводе фигур речи и пр.

Предложив для перевода отрывок из произведения И. Кадзуо «Не отпускай меня» студентам томских вузов, обучающимся в бакалавриате по направлению «Перевод и переводоведение», мы оценили ошибки студентов, сгруппировав их по классификации Д. М. Бузаджи [9]. В качестве эталонного перевода был выбран перевод известного переводчика-практика Л. Ю. Мотылева. В результате у студентов были обнаружены следующие ошибки:

1) Лексические ошибки, например, нарушение лексической сочетаемости:

Перевод студента: *Но мы были тринадцать к тому времени, и это был мальчик, который **впал** девушки в самом деле общественной ситуации.*

Перевод Л. Ю. Мотылева: *Но теперь-то нам уже тринадцать, и разве можно мальчику позволять себе такое с девочкой при всех?*

2) Грамматические ошибки, среди которых можно обозначить:

а) Морфологические ошибки:

Перевод студента: Кэт, я тебя искал повсюду. Я хотел сказать тебе **извини**. Я имел в виду, что я **очень извинялся перед тобой**. Я честно не имел в виду **ударять** тебя тот день.

Перевод Л. Ю. Мотылева: Знаешь, Кэт, я тут искал тебя везде. **Хотел извиниться**. Серьезно. Прошу у тебя **прощения**. Я честно не хотел тебя **ударить**.

б) Синтаксические ошибки:

Перевод студента: Все были **счастливые**.

Перевод Л. Ю. Мотылева: Все были **счастливы**.

3) Стилистические ошибки, например, в отношении смешения разговорного и художественного стилей:

Перевод студента: *Томми, который из вереницы спускающихся людей, остался на лестнице с **большой открытой улыбкой**, сразу рассердился на меня.*

Перевод Л. Ю. Мотылева: *Томми, который был в потоке спускающихся, **намертво** встал среди лестницы с **улыбкой до ушей**, которая мгновенно рассердила меня.*

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что для минимизации ошибок необходимо развитие критического мышления у студентов, формирование у них базы экстралингвистических знаний, а также тщательный анализ допущенных ошибок.

Литература

1. Куниловская, М. А. Понятие и виды переводческих ошибок / М. А. Куниловская // Сборник материалов семинара «Переводческая ошибка в теории и практике перевода» (16 февраля 2008 г.). – Тюмень: ТюмГУ, 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tc.utmn.ru/node/76> (дата обращения: 01.03.2017).

2. Швейцер, А. Д. Перевод и лингвистика / А. Д. Швейцер. – Москва: Наука, 1988. – 415 с.
3. Миньяр-Белоручев, Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – Москва: Московский лицей, 1996. – 208 с.
4. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – Москва, 2001. – 424 с.
5. Голикова, М.А. Проблема качества перевода: связь науки и практики / М. А. Голикова // Наука и образование: материалы XIX Международной конференции студентов, аспирантов, молодых ученых (Томск, 20-24 апреля 2015 г.) / науч. ред. Т. Н. Бабакина, Ф. Л. Косицкая, М. А. Русина, Ан. А. Ким, О. Н. Игна, Л. А. Петроченко, Н. А. Резникова, Ал. А. Ким. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2015. – Т. II: Филология. – Ч. 2: Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. – С. 22-27.
6. Зиновьева Т. А., Никулина Н. Ю. Переводческая ошибка. Понятие, причины, классификация / Т. А. Зиновьева, Н. Ю. Никулина // Современная филология: Материалы II Международной научной конференции (г. Уфа, январь 2013 г.). – Уфа, 2013. – С. 107-109.
7. Максютин О. В. Переводческая ошибка в методике обучения переводу / О. В. Максютин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – Выпуск 1 (91). – С. 49-52.
8. Латышев, Л. К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания перевода / Л. К. Латышев. – М.: Просвещение, 1998. – 160 с.
9. Бузаджи, Д. М. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок / Д. М. Бузаджи, В. В. Гусев, В. К. Ланчиков, Д. В. Псурцев. – М.: Всероссийский центр перевода, 2009. – 119 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.02:37.016
ГРНТИ 14.35.09

АНАЛИЗ УМК ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЭКОНОМИКА»

ANALYSIS OF EDUCATIONAL MODULES FOR TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO ECONOMICS STUDENTS

Гончар Ангелина Игоревна

Научный руководитель: Л. В. Круглова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, английский язык в профессиональной сфере, критерии анализа учебно-методического комплекса.

Key words: educational module, English for specific purposes, criteria for analysis of educational modules.

Аннотация. Успешность современного специалиста в сфере экономики зависит от его способности осуществлять профессиональную иноязычную коммуникацию, а также получать и обрабатывать информацию из иноязычных источников. Английский язык в профессиональной сфере обеспечивает получение необходимых для этого знаний и умений. Важную роль в преподавании данной дисциплины играет выбор учебно-методического комплекса, который отвечает современным требованиям. В статье представлены критерии выбора УМК, а также обобщены результаты анализа пособий по английскому языку в области бизнеса и экономики зарубежных и российских авторов.

Учебная литература представляет собой действенное средство внедрения (апробации) теоретических знаний в практической деятельности. Одной из важных проблем в системе образования является осуществление выбора актуальной учебно-методической литературы. В своей профессиональной деятельности педагогу постоянно приходится сталкиваться с широким выбором учебно-методических комплексов и учебных пособий.

Установление междисциплинарных связей и практико-ориентированность курса может быть достигнута посредством использования учебно-методического комплекса, позволяющего реализовать проектный метод обучения иностранному языку. Применение данного метода повышает интерес обучающихся к изучению языка путем развития внутренней мотивации при помощи переноса центра процесса обучения с преподавателя на студента, что способствует формированию навыков иноязычной коммуникации и развитию профессиональных умений одновременно. Применение проектного метода позволяет объединить достоинства грамматико-переводного, аудиolingвального и коммуникативного подходов в обучении. Новый лексико-грамматический материал вводится с помощью аудиовизуальных средств обучения (аудио и видеоматериалы) и аутентичных текстов. Отработка нового материала осуществляется через выполнение комплекса упражнений. Включение языкового материала в систему знаний обеспечивается посредством решения проблемных ситуаций и выполнения творческих заданий. Проектный метод позволяет совершенствовать навыки во всех видах речевой деятельности (говорении, письме, аудировании и чтении), развивать когнитивные способности студентов, а также формировать умение ориентироваться в иноязычном информационном пространстве. Таким образом, обучающиеся имеют возможность не только освоить новый теоретический материал, но и применить полученные знания в ситуации, имитирующей решение конкретной профессиональной задачи.

В ходе исследования был проведен анализ 8 учебно-методических комплексов четырех ведущих зарубежных издательств и 2 пособий российских авторов на их соответствие ряду критериев:

- аутентичность языкового материала – является ли языковой материал, представленный в УМК, аутентичным и используемым в реальном общении;
- полнота и достаточность содержания УМК – необходимость насыщения УМК дополнительными ресурсами;
- ясное целеполагание разделов учебного пособия – наличие четкой цели каждого раздела учебного пособия;
- соответствие содержания УМК направлению подготовки студента – обеспечение возможности формирования и развития компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности;
- полезность УМК для студента после окончания курса обучения – возможность использования учебного пособия вне аудитории, вне учебного процесса для решения коммуникативных задач в профессиональной сфере [1, с. 44];

- возможность интеграции с дисциплинами направления подготовки студента – обеспечение интеграции знаний из различных профессиональных учебных дисциплин, одновременное развитие как собственно коммуникативных, так и профессионально-коммуникативных информационных, академических и социальных умений;
- возможность осуществления проектной деятельности – преобладание проблемно-речевых и творческих упражнений и заданий над чисто лингвистическими, репродуктивно-тренировочными, использование аутентичных ситуаций общения, формирование психологической готовности к реальному иноязычному общению в различных профессиональных ситуациях [2];
- визуализация учебного материала при помощи схем, рисунков, презентаций, учебных фильмов и т.п. с целью повышения продуктивности учебного процесса;
- эмоциональная вовлеченность – обеспечение интереса обучающихся к представленному в УМК материалу, вовлечение студентов в процесс изучения предмета [3];
- наличие материала для организации самостоятельной работы студента во внеаудиторное время – обеспечение возможности для варьирования учебного материала в зависимости от количества аудиторных часов и часов, отведенных на самостоятельное изучение темы, уровня подготовки студентов и их направления подготовки [4].

Были проанализированы УМК издательства Pearson Longman: *Market Leader, Insights into Business*; УМК издательства Cambridge University Press: *Business Start-Up, Professional English in Use: Finance*; УМК издательства Oxford university Press: *Business Result, Business Basics*; УМК издательства MacMillan: *The Business, Guide to Economics*; УМК российских авторов: *Английский язык для экономистов* (Т. А. Барановская), *Английский язык для экономистов* (Е. Н. Малюга).

Из рассмотренных УМК только *Guide to Economics, Professional English in Use: Finance, Insights into Business* и УМК российских авторов соответствуют экономическому направлению подготовки и могут обеспечить интеграционные связи с узкоспециальными дисциплинами.

УМК *Professional English in Use: Finance* включает небольшие аутентичные тексты. В пособии представлен большой объем воукабуляра в области финансов, однако объем грамматического материала недостаточен, отсутствуют упражнения, направленные на совершенствование навыков говорения, аудирования и письма. Каждый раздел охватывает конкретную область в сфере финансов. Целью пособия является расширение словарного запаса по обозначенным темам. Тематика учебника охватывает многие аспекты, изучаемые по направлению подготовки «Экономика». УМК может быть использован как

лексический справочник по окончании обучения. Данное пособие позволяет обеспечить связи между английским языком и рядом профессиональных дисциплин: бухгалтерский учет, корпоративное право, ценообразование, аудит, банки, финансы и кредит, ценные бумаги, международная торговля, курсы валют, страхование, налоги и налогообложение. В УМК отсутствуют упражнения, направленные на совершенствование навыка говорения, что исключает возможность применения проектной технологии. Также, отсутствуют иллюстрации, лексический материал не структурирован и интегрирован в учебные тексты. В пособии не представлены упражнения, имитирующие реальные ситуации общения (письменного и устного), что влияет на уровень интереса обучающихся к курсу. Рассмотренный УМК может быть использован для самостоятельной работы, однако комплект не включает рабочую тетрадь и CD.

В УМК *Guide to Economics* отсутствуют аутентичные материалы. Пособие включает задания, направленные на развитие профессионально-коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности. УМК отличается большим объемом материала на экономическую тематику. Каждый раздел посвящен изучению конкретной области экономики, в частности базовых теоретических экономических дисциплин. УМК обеспечивает интеграцию английского языка с дисциплинами: теория экономических учений, макроэкономика, микроэкономика, эконометрика, банки, денежная политика, налоги, международная торговля. Грамматический материал не представлен для изучения и отработки в рамках курса. Структурированное представление вокабуляра позволяет использовать УМК как лексический справочник. Данное пособие, построенное на изучении базовых теоретических аспектов экономики, несмотря на свое соответствие направлению подготовки «Экономика» в содержательном плане, не дает необходимых и достаточных импульсов для развития профессионально-коммуникативных умений и приобретения практических навыков. Прослеживается дефицит упражнений, направленных на решение коммуникативных задач (оформление писем, статей, докладов, отчетов; дискуссии, монологические выступления). Авторы не предусматривают упражнения, имитирующие ситуации реального общения в профессиональной сфере. Пособие включает небольшое количество иллюстраций, которые сопровождают тексты, материал четко представлен по видам речевой деятельности. Наличие межпредметных связей повышает интерес к изучению языка, однако отсутствие кейсов лишает возможности продемонстрировать практическую ценность получаемых знаний. Пособие включает англо-русский словарь и может быть использовано для самостоятельной работы.

УМК *Insights into Business* включает аутентичные аудиоматериалы и тексты для отработки навыков чтения и аудирования из международных журналов и интернет источников, а также вариативные задания на все виды речевой деятельности. УМК самодостаточен для изучения делового английского языка. Каждый раздел пособия позволяет научиться решать конкретную коммуникативную задачу, возникающую в процессе делового общения. В некоторых разделах рассматриваются важные аспекты экономики (банки, ценные бумаги, маркетинг), однако пособие требует дополнительных материалов для более полного охвата базовых дисциплин. Грамматический материал структурирован и представлен в русле коммуникативной грамматики, что позволяет использовать пособие как справочник грамматических явлений, активно используемых в ситуациях общения. УМК обеспечивает интеграционные связи английского языка со следующими дисциплинами: банки и банковская деятельность, ценные бумаги, маркетинг. Упражнения на совершенствование навыков говорения и письма направлены на решение коммуникативных задач, однако отсутствуют кейсы и проекты. Материал сопровождается иллюстрациями и схемами. В УМК входит рабочая тетрадь, которая может быть использована для самостоятельной отработки полученных навыков и умений. Наличие аутентичных материалов повышает интерес к обучению. Отсутствие кейсов и проектов влияет на вовлеченность студентов в процесс обучения.

В УМК *Английский язык для экономистов* Т. А. Барановской представлены адаптированные тексты и задания на развитие умений в трех видах речевой деятельности: чтении, говорении, письме. Работа с пособием требует дополнительных материалов, в частности для совершенствования навыков аудирования. Включен большой объем материала на экономическую тематику. Каждый раздел направлен на развитие умения ведения профессионально-ориентированной коммуникации в академической и научной сферах. УМК соответствует направлению подготовки «Экономика», однако «запрограммирован» на получение фундаментальных знаний в области экономики, что, как следствие, исключает задания на отработку практических навыков. Пособие может быть использовано также как лексический справочник (гlossарий включает 300 экономических терминов). УМК обеспечивает интеграцию английского языка со следующими дисциплинами: макроэкономика, микроэкономика, экономическая теория, мировая экономика, регулирование экономики. В пособии отсутствуют кейсы, проекты и творческие задания, имитирующие ситуации реального общения в профессиональной сфере, что не может не отразиться на эмоциональной вовлеченности студентов в процесс освоения курса. Упражнения

направлены на отработку лексико-грамматического материала преимущественно в письменной форме. Материал не дополнен иллюстрациями и схемами. Рабочая тетрадь входит в комплекс и может быть использована для самостоятельной работы.

В УМК *Английский язык для экономистов* под редакцией Е. Н. Малюга представлены аутентичные тексты из зарубежных и российских газет, большой объем материала на экономическую тематику и задания на отработку навыков и развитие умений в чтении, говорении и письме. Работа с пособием требует привлечение дополнительных материалов, в частности для совершенствования навыков аудирования. Каждый раздел посвящен изучению конкретной области экономики, а именно на освоение базовых теоретических экономических дисциплин. УМК соответствует направлению подготовки «Экономика», однако направлен на изучение теоретических аспектов экономики, а не на приобретение практических навыков. Пособие обеспечивает интеграцию английского языка с такими дисциплинами, как экономическая теория, маркетинг, бухгалтерский учет, банки, денежная политика, инвестиции, международная торговля. В УМК представлены кейсы, устные задания с интересными темами для обсуждения, письменные задания, направленные на решение конкретных коммуникативных задач. Небольшое количество иллюстраций сопровождает тексты. Наличие межпредметных связей и кейсов повышает интерес к изучению языка. Однако, недостаточное количество заданий, имитирующих решение профессиональных задач, лишает возможности продемонстрировать практическую ценность получаемых знаний. Пособие может быть использовано для самостоятельной работы, в том числе как лексико-грамматический справочник. УМК включает список рекомендуемых Интернет-ресурсов.

Представленные УМК наиболее полно соответствуют установленным критериям, однако требуют использования дополнительных материалов, в частности для реализации проектной деятельности. Рассмотренные учебные пособия не отвечают общедидактическому принципу наглядности материала. Представлено недостаточное количество заданий, имитирующих решение профессиональных задач, что лишает возможности продемонстрировать практическую ценность получаемых знаний.

Сегодня преподаватель сталкивается с широким выбором учебно-методических комплексов и учебных пособий, каждый из которых имеет ряд преимуществ и недостатков. Выбор пособия для конкретной группы студентов требует детального анализа и учета множества факторов, так как от его правильности во многом зависит уровень иноязычной подготовки будущего специалиста, а значит его успешность в профессиональном сообществе.

Литература

1. Frendo, E. How to teach business English / E. Frendo. – Essex : Pearson Education Limited, 2005. – 162 с.
2. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.tstu.ru/prep/docum/doc/ppd_01.doc (Дата обращения : 8.03.2017).
3. Гуро-Фролова, Ю. Р. Особенности современного учебного пособия по иностранному языку для нелингвистических высших учебных заведений / Ю. Р. Гуро-Фролова, О. Б. Соловьёва // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. № 4. – С. 92 – 95.
4. Дмитроченко, Н. А. Современные подходы к выбору учебных пособий по иностранному (английскому) языку в неязыковом вузе / Н. А. Дмитроченко // Вестник Балтийского федерального университета им. Канта. – 2012. – № 5. – С. 78 – 86.

УДК 372.881.111.22

ГРНТИ 14.25.19

ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

OPPORTUNITIES OF THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES TO FORM SOCIOCULTURAL COMPETENCE

Иванова Наталья Евгеньевна

Научный руководитель: Лузик Ольга Александровна,
канд. филол. наук, доцент кафедры РГФИМОИЯ

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: социокультурная компетенция, немецкий язык, методика обучения иностранным языкам, внеурочная деятельность.

Key words: sociocultural competence, German language, language training method, extracurricular activities.

Аннотация. В статье раскрывается понятие социокультурной компетенции как компонента иноязычной коммуникативной компетенции. Рассматриваются возможности формирования социокультурной компетенции через образовательные программы внеурочной деятельности.

Вопрос о необходимости изучения иностранных языков уже давно не является предметом оживленных споров. Так, важность владения английским языком не вызывает никаких сомнений – это международный язык бизнеса и политики, это своего рода пропуск в учебные заведения разных стран мира, это возможность расширить свой круг общения. Активное параллельное изучение других языков (немецкого, французского, испанского, китайского) также является приметой вре-

мени. Фактор успешности в профессиональной деятельности во многом определяется владением несколькими иностранными языками.

Многие образовательные учреждения, своевременно реагируя на вызовы времени, вводят в учебный план второй иностранный язык. В таких школах обычно поддерживаются связи с соответствующими странами или их представительствами в населенном пункте, организуются обмены, устраиваются международные конференции и семинары, школьникам даже предоставляется возможность поехать в страну изучаемого языка.

Чтобы пробудить у обучающихся интерес к изучению второго иностранного языка, в нашем случае немецкого, в условиях дефицита количества учебных часов, необходимо использовать различные педагогические инструменты, позволяющие выйти за рамки классно-урочной системы. К ним можно отнести элективные курсы, кружки, клубы по интересам. Усилить мотивацию к изучению немецкого языка возможно через организацию внеурочной деятельности, на которую в современной школе отводится достаточное количество часов в соответствии с требованиями ФГОС.

Дадим определение внеурочной деятельности. Термином «внеурочная деятельность» в ФГОС общего образования обозначается образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего образования [1]. Это организация деятельности на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса: экскурсии, кружки, секции, «круглые столы», конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т.д.; занятия по направлениям внеучебной деятельности учащихся, позволяющие в полной мере реализовать требования Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [2].

Главной целью внеурочной деятельности является закрепление результатов по изученным ранее дисциплинам, а также воспитание и развитие обучающихся. Если на уроках немецкого языка учитель особое внимание уделяет формированию языковых навыков и развитию речевых умений, то внеурочная деятельность предлагает и педагогу и учащимся широкий простор для творчества, стимулирует творческое начало, позволяет эмоционально «переживать» образовательные события, что значительно повышает продуктивность занятий и активизирует интерес учащихся, направляет их познавательный потенциал на изучение культурного аспекта немецкого языка.

Для реализации указанной цели внеурочной деятельности предоставляется обширный диапазон возможностей. В программу внеурочной деятельности могут входить: посещение художественных выставок, музеев, кино, фестивалей искусств, театров, организация спектаклей в классе; художественные акции школьников; различные интеллектуальные игры, викторины, миниатюры, инсценирование исторических сюжетов, диалоги на темы, чтение художественной литературы и просмотр телепередач, прослушивание музыкальных произведений и т.д.

Исходя из общей цели обучения иностранным языкам – формирование иноязычной коммуникативной компетенции – особое внимание следует обратить на развитие неотъемлемого ее компонента – социокультурной компетенции через внеурочную деятельность.

Согласно Новому словарю методических терминов и понятий, социокультурная компетенция – это «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [3, с. 286].

Таким образом, социокультурная компетенция является комплексным явлением и включает в себя набор компонентов, относящихся к различным категориям. Выделяют следующие ее **компоненты**:

- А) лингвострановедческий – лексические единицы с социально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения;
- Б) социолингвистический компонент – языковые особенности социальных слоёв, представителей разных поколений, полов, общественных групп;
- В) социально-психологический – владение социо- и культурнообусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре;
- Г) культурологический компонент – социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон [3, с. 226].

Разрабатывая программу внеурочной деятельности по немецкому языку «Знакомство с Германией», мы ориентировались на языковой и речевой материал школьного минимума, а также опирались на учебно-методический комплекс [4], по которому занимаются обучающиеся в данный момент. Программа составлена для обучающихся 7 класса общеобразовательной школы, в котором образовательный процесс строится в соответствии с требованиями ФГОС.

В модулях данной программы внеурочной деятельности содержится большой объем мероприятий, направленных на развитие всех компонентов социокультурной компетенции. Например, конкурс творческих проектов на тему «Осень в немецкой деревне», где обучающимся предлагается окунуться в атмосферу немецкой глубинки и проявить фантазию в воплощении собственных идей. В данном случае идет активное развитие лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции. По плану внеурочной деятельности предлагается также несколько мероприятий, посвященных празднованию Рождества в Германии, среди них разучивание и исполнение рождественских песен (культурологический компонент), чтение сказки «Щелкунчик» в оригинале по ролям, а также просмотр рождественской немецкой комедии «Weihnachten für Einsteiger» (социолингвистический компонент). Данные виды деятельности позволяют обучающимся, на сколько это возможно, окунуться в аутентичную среду, почувствовать дух национального праздника, понять культурное значение этого события для немцев, сравнить, как празднуют Рождество в ФРГ и в России.

Один из модулей открывается конференцией, где обучающимся предлагается подготовить доклады на тему «Берн, Гамбург, Мюнхен, Бремен, Дрезден, Кёльн, чем славятся эти города?», что поможет обучающимся развить как лингвострановедческий, так и социально-психологический компоненты социокультурной компетенции, т.к. в данных выступлениях обучающиеся представят друг другу не только факты из истории и достопримечательности городов, но и познакомят с бытовой стороной жизни горожан сегодня.

В содержании программы предусмотрена разработка кругосветки по теме «Das Leben in einer modernen Großstadt», которая позволит раскрыть не только лингвострановедческую сторону социокультурной компетенции, но и социально-психологическую, давая обучающимся возможность не только применить на практике полученные в ходе изучения темы «Город» знания, но и приобрести новые, в том числе об особенностях жизни в современном немецком мегаполисе.

В целом, программа внеурочной деятельности «Знакомство с Германией» будет способствовать развитию личности обучающегося на трех уровнях:

- 1) познавательном (расширение лингвострановедческого кругозора, углубление знаний об особенностях национально-культурной специфики речевого поведения, понимание и адекватная интерпретация историко-культурных фактов страны изучаемого языка);
- 2) эмоциональном (признание идеи многокультурного мира, принятие особенностей немецкой нации, проявляющихся в этнической,

национальной, территориальной, социальной специфике, в логике концепции открытого диалога культур);

- 3) поведенческом (формирование правильных с позиции поликультурной образовательной парадигмы стереотипов поведения и отношения к представителям разных культур, этносов, конфессий).

Осваивая программу внеурочной деятельности, обучающиеся понимают на практике, что немецкий язык – это не только школьный предмет, за который ставятся оценки, но и средство коммуникации и взаимопонимания, общего развития и раскрытия творческого потенциала личности, и, кроме того, возможность воспитать в себе толерантность и интерес к представителям других национальностей, их культуре и обычаям.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 6.03.2017)
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 11.03.2017)
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) // Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Бим, И. Л. Немецкий язык, 7 класс / И.Л. Бим, Л.В. Садомова // Москва : Просвещение, 2011. – 224 с.
5. Жаркова, Т. И. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку // Т. И. Жаркова, Г. В. Сороковых – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2014. – 321 с.
6. Латухина, М. В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Молодой ученый. – 2014. – №20. – С. 725-727.
7. Саланович, Н. А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 18–20.
8. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. – Москва : Просвещение, 2003. – 239 с.

ТРАДИЦИОННЫЙ И СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АУДИРОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

TRADITIONAL AND MODERN APPROACH TO TEACHING THE LISTENING SKILLS OF YOUNGER STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Солодовникова Ольга Валерьевна

Ключевые слова: аудирование, младший школьник, обучение, речевая деятельность, психологические особенности.

Key words: listening, Junior high school student, learning, speech, psychological characteristics.

Аннотация. На сегодняшний день процесс обучения аудированию не достаточно изучен, но с новыми условиями сдачи ЕГЭ, в котором не малую важность играет именно этот вид речевой деятельности, аудированию стали уделять большее внимания. В статье рассмотрены некоторые проблемы, возникающие в обучении аудированию младших школьников. Сравняется ситуация при традиционных и современных методах обучения. Предложены приемы, которые может применять учитель для наибольшего эффекта обучения аудированию. Дана краткая характеристика двух способов освоения аудирования.

Умения общаться на иностранном языке в современном мире пользуется большим спросом, особенно при трудоустройстве. Из этого можно сказать, что умение понимать и анализировать иностранную речь очень важно для младших школьников.

Традиционные методы обучения иностранному языку ограничиваются в основном только формированием речевых способностей в письме, чтении, которые отвечают за коммуникацию при письме, и небольшую часть в говорение, которая отвечает за устную коммуникацию. Это часть речевой деятельности человека.

На сегодняшний день можно сказать, что до недавнего времени важность аудирования в речевой деятельности школьников учителями недооценивалась. Большое внимания заострялось на говорение и чтение. В большинстве случаев аудирование вообще не применялось или использовалось частично (как способ введения новой лексики).

Также одной из проблем при изучении аудированию была малая обеспеченность учебным материалом. Не всегда удавалось достать запись или запись была низкого качества. Классы не были достаточно оборудованы под занятия для аудирования. Это не позволяло решать задачу развития у детей умений в аудировании.

В первую очередь нужно учитывать все возрастные особенности детей младшего школьного возраста для обучения аудированию. Особое внимание нужно уделять развитию психики, формированию речевых качеств. Необходим поиск адекватных и эффективных методов обучения аудированию. Обучающиеся в начальной школе еще не умеют регулировать свое восприятие текста, поэтому чаще всего они выступают пассивными слушателями. Из-за этого прослушивание считается неэффективным. Чтобы этого не происходило, помощь учителя должна состоять в определении необходимых установок. Для этого нужно знать личностно-ориентированные подходы.

Даже сегодня при обучении аудированию очень медленно внедряется идеи личностно-ориентированного обучения. На практике это можно увидеть в следующем:

- учителя мало учитывают индивидуальные и психологические особенности детей данного возраста, не могут разглядеть существующие у них трудности для обучения,
- обучение аудированию также как и раньше строится на взаимодействии учитель – ученик. Учитель не дает ребенку ситуацию выбора, а выдает уже готовое задание, а после этого наблюдает и контролирует;
- до сих пор идет недостаточное оснащение кабинетов для занятий аудированием.

В методике можно увидеть два способа обучения аудированию. Первый способ обучения подразумевает под собой процесс выполнения специальных упражнений. В таком случае аудирование будет выступать как цель обучения. Этим способом аудирование можно изучать как вид речевой деятельности. Другой способ подразумевает сочетать упражнения с использованием говорения, письма и чтения. В этом случае аудирование рассматривается как средство обучения для других видов деятельности. Большинство современных учителей пытаются объединить эти два способа.

Основные приемы для обучения аудированию – это прослушивание, а и пересказ услышанного текста, и ответы на вопросы учителя по данному материалу. Но в это, же время в основном не используются на при практической работе когнитивные стратегии. Поэтому учащиеся не могут сформировать важные для дальнейшего обучения умения, такие как:

- выделение самой главной идеи и мысли;
- поиск нужной информации в тексте;
- умение слышать структуру высказывания и если нужно логично перестроить эту информацию;
- умение делать выводы и предлагать аргументы на основе прослушанного текста, обобщать и подводить итоги;

Используется репродуктивная познавательная деятельность вместо продуктивной, от учащихся требуется полное воспроизведение информации, без ее переработке, осмысления, формирования на ее основе личностных суждений.

На основании выше изложенного можно сделать выводы, что сегодня для обучения аудированию нужно делать существенные корректировки. Без аудирования не получится осуществлять общение на иностранном языке. Аудирование очень тесно связано с такими видами речевой деятельности как: говорение, письмо, чтение.

При обучении аудированию желательно рассматривать новые различные методики не только отечественных авторов, но и зарубежных. Важно, чтобы все составляющие системы, такие как цели обучения в

аудировании, принципы, сам процесс обучения, различные методики обучения (как система приемов в целом), наглядное обеспечение программы, УМК, технические средства были разработаны в соответствии с ФГОСом, которые требует современное общество.

На сегодняшний день благодаря разнообразию дополнительной литературы, различных учебных фильмов и дисков, доступностью интернет ресурсов и оборудованных классов, стажировкой в различных языковых школах и классах позволяет увеличить возможности учителя при обучении аудированию. Так же использование интерактивной доски в школе при выполнении многих заданий делает этот процесс наиболее творческим и интересным.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова. – Москва: Изд – во «Академия», 2008. – 336 с.
2. Елухина Н.В. Средства обучения иностранному языку: Текст лекций по методике преподавания иностранных языков / Н.В. Гальскова. – Москва, 2010. – 253 с.
3. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранного языка / М.В. Ляховицкий. – Москва, 2012. – 188 с.
4. Скалкин В.Л. Английский язык для общения / В.Л.Скалкин. – Москва, 2010. – 222 с.

УДК 378.147
ГРНТИ 14.07.09

ОПЫТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО ВЬЕТНАМЕ И ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

EXPERIENCE IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN VIETNAM AND DIFFICULTIES OF STUDYING RUSSIAN FOR FOREIGN STUDENTS

Хоанг Киеу Чанг

Научный руководитель: Т. В. Сулова, преподаватель РКИ

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: методика, трудность, проблема, русский язык, решающие факторы, аудирование, чтение, письмо, навык.

Key words: methodology, difficulty, problem, Russian, determinatives, listening, reading, writing, acquirement.

Аннотация. Русский язык – это восточнославянский язык, национальный язык русского народа. Он является одним из языков мира по общей численности говорящих на нем. Во Вьетнаме русский язык популярен, его преподают и изучают как в школах, так и в университете. Методика преподавания русского языка во Вьетнаме сильно отличается от российской методики преподавания РКИ. В статье

мы представим методику преподавания русского языка Ханойского университета, обсудим проблемы и трудности иностранных студентов в изучении русского языка. Целью нашего исследования является, выявить с какими трудностями сталкиваются иностранные студенты, которые приезжают в Россию.

I. Опыт преподавания и изучения русского языка во Вьетнаме (на примере Ханойского университета)

Университет основан в 1959 году. Ханойский университет – это один из самых престижных университетов во Вьетнаме по обучению иностранных языков. Факультет русского языка является одним из первых факультетов, открытого в университете. Методика преподавания высоко ценится, хотя, по моему мнению, есть минусы. Развитие этой методики зависит от общих факторов, которые влияют на систему обучения во Вьетнаме.

В своем исследовании мы выделили основные факторы, которые являются основополагающими в обучении РКИ.

II.1. Решающие факторы в преподавании русского языка

1. Преподаватели

На факультете русского языка работает 31 преподаватель: Вьетнамские преподаватели, окончившие университет во Вьетнаме и России (96,7%), русские преподаватели (3,3%).

2. Студенты

В 2016 году студенты поступили в ханойский университет на факультет русского языка 90 студентов: из них 26,6% учившие русский язык в средней школе, 73,4% не учившие русский язык в средней школе.

3. Техническое обеспечение

Радио, громкоговоритель

4. Литература, методические пособия

Более 73% студентов, начинающие изучать русский язык, занимаются по главным учебникам, например: Дорога в Россию 1,2,3 (В.Е. Антонов, М.М. Нахабин, М.В. Сафронов, А.А. Толтый). Кроме того сборники упражнений составленные преподавателями ханойского университета: Сборник упражнений к учебнику Дорога в Россию (Нгуен Бао Хань, Чан Тхи Тху Хионг), Сборник упражнений для аудирования (Бак Тхи Хонг), Обучение чтению, Как писать по-русски (Нгуен Бао Хань), Обучение письму (Нгуен Бао Хань), Сборник упражнений к пособию по аудированию (Нгуен Тхи Бинь).

5. Ориентация обучения

Для студентов, учащихся на факультете русского языка, русский язык является одним из главных предметов. В течение четырех лет обучения на факультете, студенты глубоко изучают русский и другие

предметы. Два первых года высшего образования, изучается только русский язык.

II.2: Методика преподавания и изучения русского языка.

Разделение блоков на отдельные составляющие: грамматика, чтение, письмо, аудирование и говорение сильно отличается от российской методики преподавания РКИ.

Две пары аудирования (20%), две пары по отработке чтения (20%), две пары письма (20%), и четыре пары говорения (40%). Каждый раздел студенты занимаются с разными преподавателями. Так как большинство преподавателей вьетнамских учат вьетнамских студентов, им нетрудно объяснить новые слова и передать новую грамматику студентам. Напротив, студентам легче понять новую лексику на своем родном языке. Прежде всего, лексика и грамматика являются основой языка. Поэтому сосредоточение на этих блоках – это приоритет в методике преподавания русского языка во Вьетнаме.

1. На занятиях по обрабатыванию навыка говорения

На занятиях по обработке навыка говорения русского языка, студенты с преподавателем изучают русский язык по учебнику «Дорога в Россию», читают тексты, пишут новые слова, разговаривают на разные темы, которые представлены в учебнике. Затруднение в преподавании и изучения навыка говорения русского языка в том, что устная речь вьетнамского преподавателя сильно отличается от носителя русского языка. Даже преподаватели, которые долго лет жили в России, не могут говорить так же бегло и четко, как носитель русского языка. Вообще азиатам и вьетнамцам в частности, трудно правильно ставить ударение и передать правильную интонацию. Поэтому студенты обычно плохо понимают, когда разговаривают с носителями, даже, когда слышат знакомые слова.

На занятиях по грамматике, преподаватель сначала объясняет, записывает пример на это правила, а потом студенты занимаются по сборникам упражнений к учебнику «Дорога в Россию». Примерочные задания: вставьте вместо точек слова в правильной форме; ответьте на вопросы; поставьте вопросы к выделенным словам, чтобы студенты поняли данную лексику по разделу и быстро запомнили.

2. На занятии навыка аудирования

В течение урока по отработке навыка аудирования на занятии, студенты занимаются по сборникам упражнений, в которых представлены типичные задания, такие как: прослушайте текст, диалог, новости, по радио и ответьте на вопросы или восстановите диалог. По одной большой теме составлены 30-35 различных заданий, но с одинаковой формой, чтобы студенты повторно слушали новые слова по этой теме. Самый большой недостаток подобного типа заданий в том, что с такими

формами упражнения, студенты только внимательно слушают новые слова, но не понимают основной темы и общий смысл всего текста.

3. На занятиях по отработке навыка чтения

Обычно студенты самостоятельно читают тексты по учебнику Дорога в Россию, в котором собраны тексты по разным темам. На каждом занятии преподаватель объясняет новые слова, грамматику, проговаривает правильные ответы на вопросы и задает дополнительные вопросы по тексту, который студенты прочитали. После этого студенты читают текст еще раз про себя, и потом вслух. Кроме того, иногда преподаватель задает контрольную работу на 15–20 минут. Все это необходимо, чтобы сразу понимать тексты и улучшить свой навык чтения и словарный запас.

4. На занятии отработки навыка письма

Занятие по письму почти не отличается от формы консультации, где студенты могут задать своему преподавателю вопросы по грамматике, новым словам, все то, что они не поняли до этого. Преподавателю надо объяснить им несколько раз, чтобы они абсолютно поняли, и потом со студентами повторяет разные темы, делает задания в сборнике «Как писать по-русски», Обучение Письму. Задания в этих сборниках составлены согласно плану по разделам и темам, поэтому студенты легче понимают и запоминают грамматику.

Эта методика хорошо продумана, как мы видим на диаграмме, и с этого получаем хороший, но не универсальный результат.

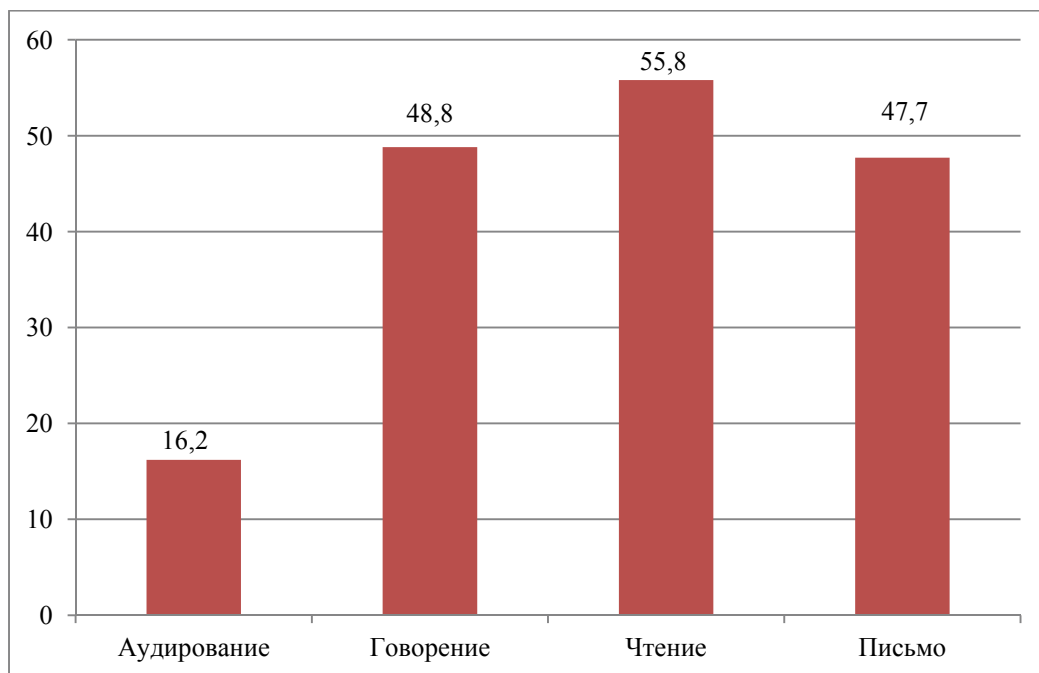


Рис. 1. Количество студентов, которые получили хорошие оценки на экзамене в 2015 г.

По результатам экзамена по русскому языку студентов первого курса ханойского университета в 2015 году, количество студентов получили хорошие оценки (4/5) по аудированию 16,2%; письму 47,7%; чтению 55,8%; говорению 48,8%. Оценка по говорению зависит от того, правильно ли студенты говорят на заданную тему и отвечают на вопросы экзаменатора. Большинство студентов имеет хорошую базу по грамматике, и знают большой объем слов, но не могут применить их на практике.

Вследствие этого, вьетнамские студенты и иностранные студенты в целом учащиеся в вузах в России встречаются много трудностей и сложностей.

III. Трудности и проблемы изучения русского языка иностранных студентов

Иностранные студенты начинают изучать русский язык по разным причинам. Много студентов интересуется, и хотят изучать русский язык, так как это богатый красивый язык. Однако большинство студентов сказала, что им надо заниматься русским языком, потому что они нужны русский язык для своего предмета, своей работы. По мнению, Flowerdew и Miller (1995), они считают. Если азиатские студенты пассивные, не активно общаются, то они находятся в зависимости от преподавателя. Мы провели анкетирование среди студентов, которые учатся на подготовительном факультете Томского государственного педагогического университета.

1. Каково Ваше отношение к самостоятельной учебе

Я часто занимаюсь русским языком самостоятельно (50%). Я редко занимаюсь самостоятельно русским языком (33,3%). Я никогда не занимаюсь самостоятельно русским языком (16,7%).

2. Ваше отношение к учебе с преподавателем.

Я часто внимательно слушаю преподавателя на занятии (73,3%). Я редко, но внимательно слушаю преподавателя на занятии (16,7%). Я невнимательно слушаю преподавателя на занятии (10%).

3. Много студентов не могут хорошо понимать, когда преподаватель объясняет новую грамматику и новые слова на русском языке. Я хорошо понимаю (50%). Я нормально понимаю (40%). Я плохо понимаю (10%).

4. Студенты опасаются общаться на русском языке.

Когда я не понимаю, я переспрашиваю преподавателя (30%). Я спрашиваю друзей из одной страны.(53,3%). Я спрашиваю друзей (13,3%). Я смотрю новые слова в словаре (46,7%). Я пропускаю их (0%). Я разговариваю с друзьями на русском языке (56,7%). Разговариваю с друзьями на родном языке (43,3%).

1. Реакция студентов, когда преподаватель задает вопросы.

Я сразу отвечаю на вопрос (40%). Я не отвечаю на вопрос, потому что я не понимаю (23,3%). Я не отвечаю на вопрос, потому что я не знаю ответ (10%). Я знаю ответ, но не знаю, как сказать по-русски (23,3%) Я знаю ответ, но не хочу отвечать (10%). Я знаю ответ, но не отвечаю, потому что я боюсь, что я неправильно отвечу (23,3%).

2. Вы внимательно слушаете преподавателя, чем Вы занимаетесь на занятии?

На занятии я изучаю русский язык (70%). Я играю на телефоне (26,7%). Я разговариваю с друзьями (20%). Я смотрю в окно, на улицу, в зеркало, на коридор,... (13,3%). Я слушаю музыку.(6,7%). Занимаюсь другими делами (кушаю, сплю, читаю и т.д.) (3,3%).

Одна из самых больших проблем студентов является неактивное отношение к самостоятельной учебе. Существует большая часть студентов, которые всегда находятся в зависимости от преподавателя, они делают то, что преподаватель просит, отвечают на вопросы преподавателя, но не активно выражают собственное мнение. С другой стороны, много студентов имеет хорошее отношение к самостоятельной учебе, но не правильно занимаются. 63,3% студентов делают только домашнее задание. Для студентов, которые изучают иностранные языки, самообразование безмерно важно. Студенты сами дают много хороших советов для самообразования: познакомиться с русскими, иностранными друзьями и часто общаться с ними; читать книги, журналы, новости,...на русском языке; смотреть фильмы, новости, программы на русском языке; писать тексты, статьи, слушать русскую музыку, радио; ходить в музей, театр.

Cheng (2000), Littlewood (2000) утверждали, что преподаватели играют главную роль в развитии потенциала у студентов. Поэтому эту проблему нужно решить не только студентам, но и преподавателям.

Иногда, когда преподаватель объясняет новые слова используют синонимы, которые еще не знают студенты. Поэтому студенты не могут понять их. Объяснить при помощи картинок или видео поможет заинтересовать студентов и им будет легче понимать новую лексику. Преподавателям нужно вдохновлять и способствовать, чтобы студенты активно выражали свое мнение. По одной теме, обычно преподаватель задает вопросы, студенты отвечают. Вместо этого, можно разделить студентов на несколько групп, чтобы обсудить всей группой.

Кроме того, удержание внимания студентов является одним из главных факторов, 53,3% студентов сказали, что они чувствуют себя нехорошо, когда преподаватель хвалит другого студента. Потому что, в одной группе всегда есть студенты, которые лучше учатся, чем другие.

IV. Что предлагают студенты

На занятии студенты не любят сидеть за партой и только изучать русский язык, новые слова, грамматику, читать учебник. Они хотят быть более свободными на занятиях: играть в игры; делать презентации на разные темы дома и показывать их на занятии; читать об известных личностях; смотреть видео на русском языке и обсуждать его; больше разговаривать, изучать русскую культуру, историю, биологию. Больше всего студенты хотят ходить в музей, театр (36,7%); встречаться и разговариваться с другими русскими на разные темы (33,3%).

Кроме того, 60% студентов хотят заниматься не только со своим преподавателем, но и еще с другими преподавателями. Изучение русского языка с другими преподавателями поможет студентам быстрее адаптироваться и понимать разных людей.

Литература

1. Cheng, X. (2000). Asian students' reticence revisited. *System*, 28(3), 435-446.
2. Flowerdew, J, Miller, L. (1995). On the notion of culture in L2 lectures. *TESOL Quarterly*, 29(2), 345-373.
3. Littlewood, W.T.(2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal*, 54(1), 31-34.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

УДК 811.1/2, 811.51
ГРНТИ 16.41.21, 16.41.25

СТАНДАРТНОЕ ОТРИЦАНИЕ И ПРОХИБИТИВ В АНГЛИЙСКОМ И ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКАХ В СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

STANDARD NEGATION AND PROHIBITIVE IN ENGLISH AND KHANTY IN COMPARATIVE AND CORRELATIVE ASPECTS

Ковылин Сергей Васильевич

Научный руководитель: А. Ю. Фильченко, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: английский, хантыйский, стандартное отрицание, прохибитив.

Key words: English, Khanty, standard negation, prohibitive.

Аннотация: В статье обсуждается сравнительно-сопоставительный аспект способов выражения отрицания в английском и хантыйском языках на примере стандартного и императивного отрицания. Данные языки являются разноструктурными и демонстрируют различные стратегии отрицания.

В каждом языке существуют свои способы выражения определенных явлений, в том числе отрицания. Часто это зависит от структуры языка. Английский и хантыйский языки являются разноструктурными языками по отношению друг к другу и используют разные стратегии отрицания с точки зрения типологии. Английский язык относится в западной группе германской ветви индоевропейской языковой семьи [1]. В свою очередь, хантыйский язык относится к обско-угорской подгруппе финно-угорских языков уральской языковой семьи [2]. Основной порядок следования слов в английском SVO, в хантыйском SOV [3]. При анализе мы будем рассматривать английский язык на примере корпуса современного американского английского языка (СОСА) [4] и хантыйский язык на примере ваховского и васюганского

диалектов хантыйского языка. Мы проанализируем выражение отрицания в данных языках в сравнительно-сопоставительном аспекте. Будет рассмотрено только стандартное отрицание и прохибитив.

1. Стандартное отрицание

Стандартное отрицание может быть охарактеризовано как основной способ выражения отрицания в повествовательных главных глагольных предложениях (verbal main clauses) [5, p.345].

Английский

Итак, рассмотрим стандартное отрицание в английском языке. Дж. Пейн приводит следующие примеры, демонстрирующие его проявление в английском языке: *It does not snow* ‘Снег не идет’; *It is not raining* ‘Дождь не идет’; *It doesn't snow* ‘Снег не идет’; *It isn't raining* ‘Снег не идет’ [6, p.198]. М. Миестамо, в свою очередь, утверждает, что стандартное отрицание выражается в английском языке конструкциями, в которых отрицательная частица *not* ‘не’ добавляется к вспомогательным глаголам [7, p.553]. Развивая данную мысль, можно выделить следующие вспомогательные глаголы *do, be, have, shall, will* за которыми может следовать стандартная частица отрицания *not*. Частица *not* выражает отрицание аналитическим способом, однако может использоваться и в синтетической форме – *n't*, присоединяясь к соответствующим вспомогательным глаголам, например *don't, isn't, shan't, won't* и т. д. В английском языке в качестве стандартной стратегии отрицания можно было бы рассматривать только минимальные, простые отрицательные предложения в настоящем времени, однако мы сознательно расширим рамки исследования и будем рассматривать простое (Simple), длительное (Continuous), перфектное (Perfect) и длительное перфектное (Perfect Continuous) время – настоящее, прошедшее и будущее, в рамках стандартного отрицания.

Рассмотрим более подробно выражение и особенности стандартного отрицания. Применение вспомогательного финитного глагола *do* ограничено настоящим и прошедшим простым временем (Simple). При сравнении отрицательных и утвердительных предложений обнаруживается морфосинтаксическая асимметрия по типологии М. Миестамо [5, p. 350]: 1) отсутствие в утвердительных формах, помимо отрицательной частицы, вспомогательного глагола *do*; 2) В отрицательных предложениях словоизменение маркируется на вспомогательном глаголе, в утвердительных на главном глаголе. Сравните примеры 01 и 02, 03 и 04:

01 *I do not know the person you are talking about* ‘Я не знаю человека о котором ты говоришь’ [4].

02 *I know the person you are talking about* ‘Я знаю человека о котором ты говоришь’ (NSE)¹.

03 *Hamid did not answer* ‘Хамид не ответил’ [4].

04 *Hamid answered* ‘Хамид ответил’ (NSE).

К стандартному отрицанию можно отнести отрицание в длительном (Continuous), перфектном Perfect и перфектном длительном (Perfect Continuous) временах в настоящем и прошедшем, которое осуществляется при помощи вспомогательных глаголов *be* и *have*, и за которыми следует стандартная отрицательная частица *not*. Отрицание в данных временах можно считать базовым. При утверждении и отрицании наблюдается морфосинтаксическая симметрия. Сравните примеры 05 и 06, 07 и 08:

05 *Many of us are not washing our hands properly* ‘Многие из нас не моют руки должным образом’ [4].

06 *Many of us are washing our hands properly* ‘Многие из нас моют руки должным образом’ (NSE).

07 *Those fears have not been proven yet* ‘Те опасения еще не подтвердились’ [4].

08 *Those fears have already been proven* ‘Те опасения уже подтвердились’ (NSE).

Отрицание в будущем времени с использованием вспомогательных глаголов *shall*, *will* и отрицательной частицы *not* можно отнести к стандартному отрицанию только с большими оговорками, если не считать вспомогательные глаголы *shall* и *will* в качестве модальных. При утверждении и отрицании наблюдается морфосинтаксическая симметрия. Сравните примеры 09 и 10:

09 *We will not abandon the possibility of using force* ‘Мы не оставим возможности применения силы’ [4].

10 *We will abandon the possibility of using force* ‘Мы оставим возможность применения силы’ (NSE).

Хантыйский

Далее перейдем к рассмотрению стандартного отрицания в хантыйском языке. Для его выражения используется стандартная отрицательная частица *əntə* либо ее редуцированная форма *ənt* [8, p.75], предшествующая предикату. Согласно типологии М. Миестамо [5, p.350], в хантыйском языке при отрицании наблюдается морфосинтаксическая симметрия в сравнении с соответствующими утвердительными конструкциями – добавляется только отрицательная частица. Сравните примеры 11 и 12, 13 и 14:

¹ Native speaker example. Здесь и далее под данным обозначением подразумеваются примеры данные носителем американского варианта английского языка.

11 ... *mänt äntə wə-γäl-t* (NEG брать-PST1-PL) (Когда мать хоронить повезли,) меня не взяли. Хант.Вас.² [9, с.112].

12 ... *män-t wə-γäl'-t* (брать-PST-1PL) (Когда пошли огонь разводиться,) меня взяли. Хант.Вас. [9, с.112].

13 *Nöŋ qan wəs-ən, t'imint ni äntə käs-w-ən* (NEG найти-PRS-2SG) 'Ты царем являешься, такую жену не находишь'. Хант.Вас. [9, с.50].

14 *polən qamt'iw rät' os t'umün jəm käs-äyi* (найти-PST0.3SG) 'Крапивный Бич-старик опять такую хорошую (жену) нашёл'. Хант.Вас. [9, с.81-82].

Сравнительно-сопоставительный анализ

Стратегии выражения стандартного отрицания в английском и хантыйском языках отличаются друг от друга. При отрицании в английском языке стандартная отрицательная частица *not* следует за вспомогательным глаголом и предшествует главному глаголу. Отмечается фиксированный порядок слов. В хантыйском языке стандартная отрицательная частица *äntə* предшествует финитному глаголу-предикату при относительно свободном порядке слов. В английском языке при утверждении и отрицании наблюдается симметрия, как симметрия, так и асимметрия, в зависимости от выражаемой временной формы. В хантыйском языке отмечается симметрия утвердительных и отрицательных конструкций.

2. Прохибитив

Под прохибитивом понимается обозначение отрицаемого повелительного наклонения, прагматическое значение которого заключается в выражении запрета [10].

Английский

В английском языке выражение прохибитива происходит при помощи вспомогательного глагола *do* и отрицательной частицы *not*. Также можно отметить использование императива для третьих и первых лиц. Для их образования используется глагол *let*, соответствующее местоимение в объектном падеже и основной глагол без частицы *to*. Во всех подобных примерах наблюдается асимметрия – помимо маркера отрицания в отрицательных предложениях также наблюдается присутствие вспомогательного глагола *do*. Сравните примеры 15 и 16, 17 и 18, 19 и 20:

² Здесь и далее под данным обозначением подразумевается васюганский диалект хантыйского языка.

15 *Do not go there* 'Не ходи туда' [4].

16 *Go there* 'Иди туда' (NSE).

17 *Do not let Devin ride with them* 'Не позволяй Девину ехать с ними' [4].

18 *Let Devin ride with them* 'Позволь Девину ехать с ними' (NSE).

19 *Do not let me stop you* 'Не позволяй мне остановить тебя' [4].

20 *Let me stop you* 'Позволь мне остановить тебя' (NSE).

Дополнительно, для эмоционального усиления просьбы при утверждении может использоваться вспомогательный глагол *do*. В данном случае, при утверждении и отрицании наблюдается симметрия. Сравните примеры 21 и 22, 23 и 24:

21 *Do stop worrying, mother* 'Прекрати волноваться, мама' [4].

22 *Do not stop worrying, mother* 'Не прекращай волноваться, мама' (NSE).

23 *Do let me go, sir* 'Позвольте мне идти, сэр' [4].

24 *Do not let me go, sir* 'Не позволяйте мне идти, сэр' (NSE).

Выделим еще один вид отрицания при императиве в английском. Сочетание глагола *let* и местоимения *us* означает побуждение к совместному действию. При отрицании к данной конструкции добавляется частица отрицания *not*. Наблюдается симметрия. Сравните примеры 25 и 26:

25 *Let us not be afraid* 'Давайте не будем бояться' [4].

26 *Let us be afraid* 'Давайте будем бояться' (NSE).

Хантыйский

В хантыйском языке для выражения прохибитива используется глагол, который несет на себе специальные словоизменительные суффиксы императива, отличные от суффиксов индикатива, и предшествующая глаголу специальная частица прохибитива *äl* [8, p.150], отличающаяся от частицы стандартного отрицания *əntə*. В парадигму хантыйского императива входит словоизменение для вторых и третьих лиц. Отдельно, в васюганском диалекте хантыйского языка наблюдается использование императива для первых лиц. Отрицание при императиве при сравнении с утвердительным императивом демонстрирует симметрию. Сравните примеры 27 и 28, 29 и 30, 31 и 32:

27 *nəŋ älm-ä* (NEG.IMP бояться-IMP.2SG) 'Ты не бойся'. Хант. Вах.³ [11, с.91].

³ Здесь и далее под данным обозначением подразумевается ваховский диалект хантыйского языка.

28 *nöŋ t'ä qiläs-nə ims-a* (сидеть-IMP.2SG) 'Ты здесь в шалаше сиди'. Хант. Вах. [11, с.91].

29 *jüŋ äŋ jälil-äti!* (NEG.IMP идти-IMP.3SG.sub) 'Пускай он не идет!' Хант.Вас. [12, р.164].

30 *jüŋ jälil-äti!* (идти-IMP.3SG.sub) 'Пускай он идет!' Хант.Вас. [12, р.164].

31 (*pust'*) *mä äŋ qintŋ-ima!* (NEG.IMP заболеть-IMP.1SG) 'Пусть я не заболею!' Хант.Вас. [12, р.165].

32 (*pust'*) *mä nomsaŋ wäl-ima!* (быть-IMP.1SG) 'Пусть я буду умным!' Хант.Вас. [12, р.165].

Сравнительно-сопоставительный анализ

Стратегии выражения императивного отрицания в английском и хантыйском языках отличаются друг от друга. В английском для выражения императивного и стандартного отрицания используется одна отрицательная частица *not*. В хантыйском используется специальная частица прохибитива *äl*, отличающаяся от частицы стандартного отрицания *äntä*. В английском языке словоизменение глагола при императиве отсутствует, в то время в хантыйском языке глагол принимает на себя специальные словоизменительные суффиксы императива, отличные от суффиксов индикатива. В английском языке в отличие от селькупского отмечается использование вспомогательного глагола *do* при отрицании. Императивное отрицание в английском демонстрирует как симметрию, так и асимметрию, в зависимости от типа конструкции. Императивное отрицание в хантыйском языке проявляет симметрию при сравнении с утвердительными императивными конструкциями.

3. Заключение

Английский и хантыйский языки, являясь языками разноструктурными, используют разные способы выражения стандартного отрицания и отрицания при императиве, что было продемонстрировано в ходе сравнительно-сопоставительного анализа.

Литература

1. Германские языки // Энциклопедия Кругосвет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.krugosvet.ru> (дата обращения : 17.02.2017).
2. Gulya, Janos. Eastern Ostyak Chrestomathy. Uralic and Altaic Series. – Indiana University, Mouton & Co, Bloomington, The Hague, 1966. – 209 p.
3. Matthew S. Dryer. Order of Subject, Object and Verb // The World Atlas of Language Structures Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wals.info/chapter/81> (дата обращения : 17.02.2017).

4. Corpus of Contemporary American English [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://corpus.byu.edu/coca/> (дата обращения : 17.02.2017).
5. Miestamo, Matti. On the complexity of standard negation / Matti Miestamo // *SKY Journal of Linguistics*; Vol. 19. – Turku : The Linguistic Association of Finland, 2006. – pp. 345–356.
6. Payne, John. Negation // *Language typology and syntactic description. Volume I. Clause structure* / ed. by Timothy Shopen. – Cambridge: Cambridge University Press, 1985. – pp. 197–242.
7. Miestamo, Matti. Negation – an overview of typological research // *Language and Linguistics Compass. Volume 1, Issue 5. 2007.* – pp. 552–570.
8. Wagner-Nagy, Beata. On the Typology of Negation in Ob-Ugric and Samoyedic Languages. *Société Finno-Ougrienne.* – Helsinki, 2011. – 336 p.
9. Сборник аннотированных фольклорных и бытовых текстов обско-енисейского языкового ареала. Т. 3. – Томск : Вайар, 2013. – 386 с.
10. Prohibitiv // *Online Lexikon Linguistik* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www2.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/onlinelexikon/P/prohibitiv.htm> (дата обращения : 17.02.2017).
11. Терешкин, Н.И. Очерки диалектов хантыйского языка. Часть первая. Ваховский диалект. – Москва/Ленинград : Изд. Академии наук СССР, 1961. – 205 с.
12. Filchenko, A.Ju. Negation in Eastern Khanty // *Negation in Uralic Languages* ed. by M. Miestamo, B. Wagner-Nagy & A. Tamm. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2015. – pp. 159–190.

ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 373.31
ГРНТИ 14.25.19

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «DAS KREATIVLABOR.DE»

THE ORGANIZATION OF PROJECT WORK IN TEACHING GERMAN AT A PRIMARY SCHOOL ON THE EXAMPLE OF THE PROJECT «DAS KREATIVLABOR.DE»

Альба Ирина Александровна

Научный руководитель: Л.В. Круглова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: творчество, проектная деятельность, универсальные учебные действия.

Keywords: creation, project work, universal learning activities.

Аннотация: Проектная деятельность в школе является современным образовательным методом, направленным на формирование универсальных учебных действий учащихся и повышение интереса к иностранному языку. В данной статье приводится разработка творческого проекта ««Креативная лаборатория.de» как форма проведения коллективного творческого дела во внеурочной деятельности». Автор подробно описывает ход проведения проекта.

Задача хорошего учителя иностранного языка состоит в том, чтобы увлечь учеников своим предметом. Достичь этого крайне сложно, осуществляя только учебную деятельность. Поэтому особое значение имеют образовательные события, которые позволяют выйти за рамки «урочной рутины» и придать образовательному процессу творческий характер, ведь творчество и ребенок – это две неотъемлемых составляющих процесса становления и развития личности ребенка. Творчество, где важен сам процесс, является замечательной возможностью для самовыражения детей, раскрытия их творческого потенциала.

Так, в творческой деятельности ребята получают умения взаимодействовать друг с другом и оценивать ситуацию, осуществлять выбор и принимать решения. Дети учатся справляться с нерешительностью, у них развивается гибкость мышления, что, в свою очередь, приводит к повышению уверенности и самореализации. Метод проектной работы во внеурочной деятельности стимулирует мотивацию школьников к изучаемой предметной области, а также способствует преодолению детских страхов быть неуспешным и допустить ошибку.

Обретение опыта проектной деятельности является одним из требований ФГОС, поэтому уже в начальной школе ученикам необходимо предоставлять возможность участвовать в проектной работе.

В основе проектной работы лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, а также умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве и развивать свое критическое мышление. Деятельность проекта направлена на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Например, результат творческого проекта можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

Творческие проекты чаще всего не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Структура может только намечаться. А далее она развивается, подчиняясь принятой групповой логике совместной деятельности, интересам участников проекта [1].

Необходимым условием организации проектной работы является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов реализации проекта, на разных этапах проекта необходимо решать исследовательские задачи, иначе проект отрывается от жизни и становится нереальным и неинтересным для детей [2].

Ведущим замыслом проекта «Das Kreativlabor.de» является приобщение школьника через творческую деятельность к немецкому языку, иноязычной культуре, воспитание уважения к традициям и обычаям немецкого народа.

Участники проекта (ученики 4 «А» и 4 «Б» класса прогимназии «Кристина», город Томск) в течение двух дней работали в трех творческих группах: «Театр», «Песня», «Прикладная мастерская». Общей темой совместной деятельности стала подготовка к празднику Пасхи (Ostern).

Целью проекта являлось повышение интереса к изучению немецкого языка у младших школьников, а также популяризация традиций Германии на примере подготовки к празднику Пасхи (Ostern) посредством творческого дела во внеурочной деятельности.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи проекта:

1. Развивать навыки совместной работы и делового общения в группе, умения слушать и слышать собеседника.

2. Развивать способности использования иностранного языка в различных видах практической деятельности.

3. Организовать и развивать направления творческой деятельности школьников (театр, анимация, прикладное творчество).

4. Раскрыть потенциальные возможности школьников, поддерживать у детей инициативу, сообразительность, самостоятельность.

Для реализации цели проекта и достижения поставленных задач, а также для более эффективного распределения проектной работы потребовалось 3 этапа, каждый из которых имел свое содержание работы.

I. Подготовительный этап проведения проекта:

1. Разработка содержания мастер-классов. Подбор раздаточных и рабочих материалов.

2. Согласование реализации проекта с администрацией образовательной организации. Составление графика проведения проекта.

3. Подготовка рабочих аудиторий и технического оснащения.

II. Основной этап проведения проекта:

1. Проведение открытия «Креативной лаборатории». Знакомство участников с содержанием проекта.

2. Формирование рабочих групп по направлениям деятельности проекта: «Театр», «Песня», «Прикладная мастерская».

3. Коллективная и насыщенная творческая деятельность в секциях:

- В секции «Театр» рабочая группа поставила мини-спектакль на немецком языке «Der falsche Osterhase».
- В рамках секции «Песня» участники разучивали песню «Jetzt kommt die Osterzeit», а также создали рисунки на пасхальную тему.
- В секции «Прикладная мастерская» участники познакомились с традициями и символами праздника Ostern, приготовили различные поделки к празднику.

III. Заключительный этап проекта:

1. Проведение закрытия «Креативной лаборатории». На заключительном мероприятии рабочие группы представили свои результаты: исполнили песню, показали мини-спектакль и пасхальные поделки.

2. Награждение участников грамотами.

3. Рефлексия.

4. Сопоставление предполагаемых результатов проекта с полученными результатами.

5. Выявление возможностей последующего развития проекта.

Анализируя итоги проведения творческого проекта «Das Kreativlabor. de», можно сказать, что цели и задачи были полностью достигнуты. Участники проекта проявляли интерес к происходящему, были увлечены творческим процессом и немецким языком.

Таким образом, организация внеклассной работы посредством творческой коллективной деятельности представляет возможным выйти за рамки классно-урочной системы и использовать немецкий язык как средство развития личности каждого ребенка и формирования у них универсальных учебных действий – основы умения учиться.

Литература

1. Абалуев, Р.Н. Интернет-технологии в образовании: Учебно-методическое пособие / Р.Н. Абалуев, Н.Г. Астафьева, Н.И. Баскакова. – Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2002. – С. 38.
2. Никонорова, Л.А. Развитие творческого мышления младших школьников / Л.А. Никонорова // Молодой ученый. – 2015. – №1.2. – С.31-33.
3. Пахомова, Н.Ю. Проектное обучение – что это? / Н.Ю. Пахомова // Методист. – 2004. – №4. – С.39-46.
4. Полат, Е.С. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №1. – С.4-11.

УДК 372.881.111.1
ГРНТИ 14.25.09

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИГР

THE USE OF GAMES IN THE DEVELOPMENT OF THE PUPILS' LINGUISTIC COMPETENCE

Артюхова Ирина Юрьевна

Научный руководитель: М.А. Русина научный сотрудник

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, игра, лексические навыки, грамматические навыки, фонетические навыки.

Key words: communicative competence, linguistic competence, game, lexical skills, grammatical skills, phonetic skills.

Аннотация. Формирование коммуникативной компетенции в настоящее время является основополагающей целью обучения иностранным языкам. Одним из компонентов коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция. На уроках иностранного языка большое внимание уделяется развитию лингвистической компетенции, которая включает в себя формирование лексических, грамматических и фонетических навыков. Наиболее эффективным способом развития данной компетенции в школе является игра. Игра делает учебный процесс интересным, что повышает уровень мотивации обучающихся.

В обучении иностранным языкам коммуникативная компетенция играет важную роль, о чем в зарубежной и отечественной литературе упоминается с 70-х гг. XX века. Согласно требованиям ФГОС выпускник школы должен обладать коммуникативными умениями – умением взаимодействовать с людьми, умением выражать свои мысли, проявлять инициативу, умением использовать полученные знания в любых ситуациях общения. Обучающийся должен уметь представить себя, написать письмо, заявление, задать вопрос. Для освоения данной компетенции следует больше уделять внимания коммуникации на каждой ступени обучения [1, с.39].

Согласно российским исследованиям, компонентный состав коммуникативной компетенции включает: языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную компетенции. В зарубежных источниках в ее состав включают: лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую, социальную компетенции [2,с.85]. Анализируя приведенные компоненты коммуникативной компетенции, становится очевидным, что и российские и зарубежные исследователи имеют сходную точку зрения на компонентный состав коммуникативной компетенции. Например, лингвистическую компетенцию в европейском варианте можно сопоставить с языковой и речевой в российском варианте.

Лингвистическая компетенция (языковая) развивается в результате формирования лексических, грамматических и фонетических навыков. Умение использовать грамматически правильные формы, умение использовать слова, фразы в речи, а также умение произносить звуки являются неотъемлемой частью при обучении иностранному языку. Лингвистическая компетенция является основным компонентом коммуникативной компетенции. Вербальная коммуникация будет невозможна без знания слов и правил образования грамматических форм, структурирования осмысленных фраз [3, с. 2–4].

В литературе не встречаются этапы формирования лингвистической компетенции, поэтому основываясь на том, что в ее состав включают лексические, грамматические и фонетические навыки, а также речевые умения, можно предположить, что ее развитие будет происходить при параллельном формировании этих навыков.

Перед каждым педагогом стоит задача – сформировать лингвистическую компетенцию у обучающихся, используя при этом соответствующие методы и приемы. Было выдвинуто предположение, что игра является наиболее продуктивным способом усвоения нового материала. Игра позволяет раскрыть учащимся свой потенциал. О роли игры в процессе обучения говорили и говорят многие ученые и психологи, например, Д.Б. Эльконин, Т.П. Авдулова и В.С. Сысоев в своих работах

отметили, что игра занимает важное место в жизни ребенка, так как именно в игре дети учатся усваивать общественные функции и нормы поведения [4, с.74].

На всех ступенях обучения на уроках английского языка необходимо применять игры, которые будут способствовать повышению мотивации к изучению иностранного языка, быстрому и долговременному усвоению нового материала, созданию доброжелательной обстановке в классе, а также для снятия монотонности, при отработке языкового материал. Следует учитывать, что каждый возрастной период характеризуется своим типом ведущей деятельности. Лучше всего использовать игры в конце или середине урока. Задача учителя заключается в том, чтобы обучающиеся при работе с играми получали положительные эмоции и пользу, заинтересовывались в изучении иностранного языка [5, с.136].

Согласно М.Ф. Сторонину, существуют следующие категории игр: лексические, грамматические, лексические. Основной целью лексических игр является знакомство учащихся с новой лексикой и умение применять ее в различных ситуациях [6, с.28]. Приведем примеры игр, направленных на достижение этой цели:

Игра «Собери портфель». Обучающиеся берут со стола предметы, называя их на английском языке: «*this is a pen, this is a book*». При этом происходит не только усвоение лексики, но и грамматики и фонетики. Ученики запоминает структуру предложений и правильность произнесения звуков.

Следующую игру лучше всего проводить по окончании изучения темы или в конце года при подведении итогов.

«Копилка слов»

Цель игры: закрепление лексического материала, развитие речевой реакции учащихся.

Ход игры:

Учитель называет темы, пройденные в учебном году. Например, «*food*». Задача учеников вспомнить изученные слова по этой теме и составить небольшие предложения. Ученикам дается пять минут, чтобы обдумать свой ответ. После того, как время истекло, учитель спрашивает количество слов, которое вспомнили ученики. Тот, кто назвал большее число, выходит вперед и оглашает слова, составляя с ними предложения.

Грамматические игры помогают обучающимся научиться употреблять речевые образцы, содержащие определенные грамматические трудности. Приведем пример игры на закрепление времен группы Simple.

«Выдуманная история»

Цель игры: развитие умений правильно употреблять временные формы английского языка.

Ход игры:

Ученики делятся на три команды, каждая из которых представляет Present, Future, Past Simple. Каждой команде учитель раздает картинки, по которым дети составляют рассказ, начиная с команды прошедшего времени, затем настоящего и будущего. В результате должна получиться интересная история жизни какого-либо героя. Эта игра помогает отработать грамматические структуры времен.

С целью формирования фонетических навыков, как компонента лингвистической компетенции, также целесообразно использование игр:

«Кто быстрее и правильно произнесет слова»

Цель игры: тренировка учащихся в произношении английских звуков.

Ход игры:

Данная игра состоит из нескольких этапов. Для начала ученики разбиваются на команды. Учитель предлагает каждой команде скороговорку на отработку определенных звуков. Команда выбирает лидера, который читает эту скороговорку, а остальные члены команды повторяют. После тренировки один представитель от команды выходит вперед и читает ее вслух. Затем учитель включает запись звуков и учащиеся должны вспомнить слова, в которых используются эти звуки. И последняя часть этой игры – каждой команде дается текст, ученики читают его и готовят пересказ. По окончании игры учитель объявляет результаты. Основной акцент при оценке результатов делается на соответствующее произнесение звуков.

Таким образом, игры, используемые в процессе обучения, будут способствовать повышению уровня знаний в различных аспектах языка – лексике, грамматике, фонетике. Обучающиеся будут усваивать новые слова, новые грамматические правила, а также различные звуки, что, несомненно, будет способствовать развитию лингвистической компетенции.

Литература

1. Об утверждении Федерального Государственного образовательного стандарта основного общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2010 г. №1897 // Вестник образования. – 2011. – № 4. – С.10–77. – // Администратор образования. – 2011. – № 5. – С.32–72.
2. Таюрская, Н. П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт / Н. П. Таюрская // Гуманитарный вектор. – 2015. – №1. – С. 83–87.
3. Оглуздина, Т.П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам / Т.П.Оглуздина // вестник ТГПУ. – 2011. – №2. – С. 91–94.

4. Авдулова, Т.П. Психология игры : современный подход / Т.П. Авдулова. – Москва. – «Академия», 2009. – С. 208.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : ВЛАДОС. – 1999. – С. 360.
6. Сатюкова, А. А. Фоминых М. В. Современная классификация игр (на основе теории М. Ф. Стронина) // Молодой ученый. – 2016. – №75. – 71 с.

УДК 372.881.111.1

ГРНТИ 14.25.09

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

THE USE OF GAMES IN TEACHING VOCABULARY AT THE PRIMARY STAGE

Бондаренко Екатерина Максимовна

Научный руководитель: М. А. Русина, научный сотрудник

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: игра, обучение, лексика, обучающийся, лексический навык, младший школьник.

Key words: game, teaching, vocabulary, student, lexical skill, junior schoolboy.

Аннотация. На младшей ступени обучения наиболее продуктивной является игровая форма обучения, так как она развивает творческие способности обучающихся, их особенности, склонности, задатки и интересы, способствует активизации их мыслительной и познавательной деятельности и обеспечивает активное участие каждого обучающегося в процессе урока. В данной статье даны определения следующим понятиям: «лексика», «лексический навык», «игра», представлены виды, задачи и примеры игр, дана краткая характеристика младшего школьного возраста.

Ни для кого не секрет, какой важной частью языкового материала является лексика. Она во многом определяет содержание обучения. Это один из важнейших структурных компонентов речи, без овладения которым невозможно овладеть и самой речью. Обучать лексике – значит обучать общению, формировать коммуникативную компетенцию обучающихся. Более того, обучение произношению и грамматике тесно связано с обучением лексике. В методической литературе лексикой называют «совокупность слов какого-либо языка». [1, с.49].

Однако, если рассматривать данное определение в более широком смысле, то лексика включает в себя не только отдельные слова, но и фразеологические и другие устойчивые сочетания, клише, а также этикетные и речевые формулы.

Лексика – это основной строительный материал языка, она индивидуализирует высказывание и придаёт ему конкретный смысл. В со-

временной методике формированию лексических навыков уделяется достаточно много внимания.

Лексическую сторону речи представляют лексические навыки. Что же это такое? По определению А.Н. Щукина и Э.Г. Азимова лексический навык – это автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи [2, с. 121].

При обучении лексической стороне речи можно использовать различные формы обучения. Лексические навыки могут формироваться и развиваться при помощи игр, пословиц и поговорок, скороговорок и стихов, песен, однако в данной работе хотелось бы поподробнее рассмотреть игры.

Игра – это вид деятельности в условных ситуациях, воссоздающих ту или иную область действительности. Игра способствует выполнению следующих важных методических задач:

- Создание психологической готовности детей к речевому общению;
- Обеспечение необходимости многократного повторения лексического материала;
- Тренировка учащихся в выборе правильного речевого варианта;
- Подготовка к ситуативной, спонтанной речи [3, с. 68].

Игры являются одним из самых эффективных способов обучения, так как именно в процессе игры раскрывается творческий потенциал ребенка.

Игра – особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра всегда предполагает поиск решения и способствует активизации мыслительной деятельности играющих. Применение игр на уроках иностранного языка открывает огромные обучающие возможности для учителя, так как в процессе игры дети говорят на иностранном языке, не задумываясь над этим. Для них игра – это просто увлекательное занятие. В игре все равны. Она привлекательна как для учеников, так и для учителей благодаря тому, что посильна всем ученикам. В процессе игры самый слабый по языковой подготовке обучающийся может стать лучшим, благодаря своей находчивости, смекалке, сообразительности, потому что эти качества зачастую важнее, чем знание предмета. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность учащимся преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно сказывается на результатах обучения. Непроизвольно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения.

Игра обеспечивает активное участие каждого ребенка на уроке, повышает авторитет знаний и развивает у обучающихся ответственность за свой результат, поэтому очень важно использовать ее как форму обучения, ведь школа – это новый этап в жизни ребенка и необходимо помочь ему справиться с возникшими трудностями.

Младший школьный возраст (6-7 – 9-11 лет) называют «вершиной детства». Это один из самых важных этапов в становлении и развитии человека, так как это период, когда ребенок начинает ходить в школу, привыкает к новому статусу ученика и образ его жизни кардинально меняется. В этом возрасте ведущей деятельностью становится учебная и в соответствии с этим к ребенку предъявляются новые требования и у него появляются новые обязанности. В школе он приобретает не только знания и умения, но и социальный статус. В результате этого, меняется восприятие своего места в системе отношений, меняются его интересы и ценности. Ребенок находится на грани нового возрастного периода [4, с.72].

С физиологической точки зрения – это период физического роста. Однако в нервно-психическом плане он развивается медленнее и из-за этого наблюдаются такие явления, как повышенная утомляемость, нервозность, повышенная потребность в движении и беспокойство [4, с.72].

Все те изменения, которые происходят с ребенком на данном возрастном этапе решающим образом сказываются на формировании и закреплении новой системы отношений к людям, коллективу, к учению и связанным с ними обязанностям, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, развивает способности.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности [5].

Существует множество языковых игр, направленных на формирование различных навыков: лексических, фонетических, грамматических, орфографических, а также игры для работы с алфавитом. В рамках данной работы нас интересуют лексические игры, которые предназначены для формирования лексических навыков на подготовительном, предкоммуникативном этапе овладения иностранным языком [6, с.191].

Лексические игры имеют свои задачи, одной из которых является применение и тренировка на деле полученных знаний. Приведем примеры таких игр:

1. «Корзина с фруктами»

Цель: закрепление и контроль уровня усвоенных лексических единиц

Ход игры: Экран поделен на две части, на каждой из частей изображены фрукты и овощи, внизу – корзина для продуктов. Обучающиеся делятся на две команды, от каждой команды по очереди выходит один человек, называет любой фрукт или овощ на английском, кликает на него и опускает в корзину для продуктов. Кто быстрее наполнит свою корзину, тот и победит.

2. «Последняя буква»

Цель: активизация лексики по пройденным темам

Ход игры: образуются две команды. Методом жеребьевки выбирается команда, которая будет первой. Эта команда называет слово, а вторая команда должна назвать слово на последнюю букву того слова, которая сказала первая команда. Выиграет команда, которая последняя назовет слово.

Таким образом, обучение лексической стороне речи играет важную роль. Обучающийся может ориентироваться в грамматической стороне языка, знать его фонетический строй, соблюдать орфографию и пунктуацию, но не владеть лексикой на достаточном для общения уровне. Для того, чтобы избежать данной проблемы и повысить уровень мотивации и интереса обучающихся, нужно каждый раз вносить что-то новое в свой урок, использовать различные формы и методы, одним из которых является игра, так как именно она обеспечивает активность каждого обучающегося в процессе игры и способствует тому, что ребенок забывает о существовании языкового барьера, о своём уровне владения языком, может примерить на себя разные образы и попробовать себя в разных ролях. В процессе игры активизируется мыслительная деятельность обучающихся, а также в полной мере раскрывается потенциал ребенка, его интересы, задатки и способности.

Литература

1. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам/ Р.К. Миньяр-Белоручев. – Москва: Стелла, 1996 г. – 144 с.
2. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – Москва: Издательство «Икар», 2009. – 448 с.
3. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. Москва: Просвещение, 1984. – 112 с.
4. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология: Учебное пособие для высших учебных заведений / Под ред. В.Е. Ключко. – Москва: Издательство «Владос-Пресс», 2003. – 264 с.
5. Николаева, Т.Л. "Психологические особенности школьного возраста" [Электронный ресурс] / Т.Л. Николаева // Открытый урок. 1 сентября. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/214262/>
6. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова – 5-е издание, стереотип. – Москва: Издательство «Высшая школа», 1999. – 522 с.

7. Игна, О.Н., Зырянова, Е.В. Технологии и методика обучения иностранному языку. Часть 3. Обучение лексике английского языка в школе: учебно-методический комплекс / О.Н. Игна, Е.В. Зырянова. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – 216 с.

УДК 373.1.02:372.8

ГРНТИ 14.25.09

**МЕТОДИКА РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ
ВИДЕОМАТЕРИАЛАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ
ЯЗЫКУ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ
СЕРИАЛА «THE BIG BANG THEORY»)**

**METHODS OF WORKING WITH AN AUTHENTIC VIDEO
DURING AN ELECTIVE COURSE (BASED ON THE TV SERIES
“THE BIG BANG THEORY”**

Глазова Анна Львовна

Научный руководитель: Т. Н. Бабакина, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: аутентичные материалы, видеоматериал, иноязычная коммуникативная компетенция, методика работы с сериалом.

Key words: authentic materials, video, foreign communicative competence, methods of working with TV series.

Аннотация: В данной статье представлена методика работы с аутентичными видеоматериалами при обучении английскому языку в рамках элективного курса (на материале сериала «*The Big Bang Theory*»), приведены примеры упражнений для развития коммуникативной иноязычной компетенции, представлены итоги эксперимента и выводы.

В настоящее время при обучении иностранным языкам часто используются различного рода видеоматериалы, но однозначная методика работы с ними на сегодняшний день детально не описана. Вследствие этого возникает необходимость разработки методики работы с аутентичными видеоматериалами, включающей в себя различные упражнения, направленные на развитие коммуникативной иноязычной компетенции и повышение эффективности обучения.

Видеоматериал представляет собой совокупность различной продукции телевизионной индустрии и масс-медиа. Телепродукция включает в себя художественные, документальные, мультипликационные фильмы, новости, интервью, реалити-шоу, рекламные ролики. Видеоматериал может храниться на любом носителе (пленка, диск, флэшка, другие носители) и использоваться в качестве дидактическо-

го материала с возможностью многократно пересмотреть какой-либо фрагмент, остановить видео, когда это необходимо, а также быстро найти нужный фрагмент [1, с. 8].

Предметным результатом освоения базового курса иностранного языка согласно ФГОС является сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире [2]. Существует много трактовок термина иноязычная коммуникативная компетенция. Ряд отечественных исследователей (И. Л. Бим, Р. П. Мильруд, Н. Д. Гальская, Е. Н. Соловова и др.) считают, что это способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслей и намерений [3, с. 84].

Овладение иноязычной коммуникативной компетенцией задача достаточно сложная, особенно если обучение проходит в условиях искусственного билингвизма. Облегчить решение этой задачи могут аутентичные видеоматериалы, которые являются своего рода ретрансляторами культуры и повседневного быта страны изучаемого языка. Существует много разнообразных подходов к трактовке термина аутентичность. Под аутентичным материалом в данном исследовании понимается материал, который был создан носителем языка, а затем был использован при обучении иностранным языкам в искусственной языковой среде [4, с. 67].

Следует отметить то, что использование аутентичного видеоматериала при обучении английскому языку само по себе весьма продуктивно. Просмотр сериалов или фильмов для современных учеников является собой обычный и весьма любимый вид деятельности, что позволяет заручиться позитивным настроением и повышенным интересом среди учащихся при использовании подобных материалов. Применение аутентичного видеоматериала помогает учителю раскрыть свои творческие способности, также увеличивает обучающую эффективность преподавателя. Это происходит за счет того, что аутентичные видеоматериалы по своей природе являются образцом естественного языкового общения. Помимо этого, они создают атмосферу для реальной языковой коммуникации, помогают сделать процесс обучения и усвоения иноязычного материала более интересным, проблемным, актуальным и эмоциональным. За счет применения аутентичных видеоматериалов преподавателю проще расширить номенклатуру ситуаций в рамках обсуждаемой темы, тем самым способствуя повышенному интересу у обучающихся, что обеспечивает импульс как для работы, так и для обсуждения [5, с. 16].

Для того, чтобы проверить эффективность использования аутентичных видеоматериалов при обучении английскому языку был проведен эксперимент на базе Академического лицея г. Томска. Эксперимент проводился в 11 у классе в рамках элективного курса на материале комедийного молодежного сериала “*The Big Bang Theory*”. Главными героями сериала являются два выдающихся физика, Леонард и Шелдон, испытывающие некоторые проблемы в общении с людьми. Жизнь главных героев начинает меняться после знакомства с новой привлекательной соседкой по имени Пенни. “*The Big Bang Theory*” выходит с 2007 года и на данный момент насчитывает уже 10 сезонов [6].

Сериал «*The Big Bang Theory*» аутентичный и современный. В нем обыгрываются повседневные ситуации общения, и речь героев соответствует требованиям и нормам литературного языка. Продолжительность одного эпизода составляет двадцать минут, что особенно важно для элективного курса. На основе материалов сериала не составит труда показать коммуникативную сторону современного английского языка, через изучение мимики и жестов, что в совокупности является полезным средством для практики и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции. После просмотра первого эпизода первого сезона обучающимся был предложен ряд заданий. Первые три задания были направлены на развитие лингвистической (языковой) компетенции. Примеры заданий:

- 1) In following sentences from the script, an adjective is missing. Fill in the gaps with the right adjective from the list. One of them is extra.
 1. We are committing fraud.
 2. I have a sister with the same DNA mix who hostesses at Fuddruckers.
 3. You want to hear an thing about stairs?
 4. I think we should be neighbors and invite her over, make her feel welcome.
 5. Curry is a laxative, and I don't have to tell you that, you know, a clean colon is just one less thing to worry about.
 6. – This looks like some stuff. Leonard, did you do this? – Actually, that's my work.
 7. Don't say we don't have company. That has social implication.
 8. I'm also writing a screenplay. It's about this girl who comes to L.A. from Lincoln, Nebraska to be an actress.
 9. You want to know the most part? Even though I hate his lying, cheating guts I still love him.
 10. – Our shower works. – Really? Would it be totally if I used it?

List of adjectives:

a. basic b. natural c. sensitive d. genetic e. serious f. weird g. good h. unbelievable i. negative j. pathetic k. interesting

Answers: 1-d, 2-a, 3-k, 4-g, 5-b, 6-e, 7-i, 8-c, 9-j, 10-f.

2) In each of the following sentences from the episode, there is a word missing. Form the correct word by adapting it from the base word given at the end of the sentence.

Example: Remember at Thanksgiving, my grandmother with Alzheimer's that episode? HAVE

Answer: Remember at Thanksgiving, my grandmother with Alzheimer's had that episode?

1. Good. Then you won't be DISAPPOINT

2. Wait till you see this. It's fantastic, BELIEVE

3. Howard Wolowitz, Caltech department of physics. APPLY

4. I really think we should examine the chain of here.

CAUSAL

5. That's a biological IMPOSSIBLE

6. You did not break up with Joyce Kim. She to North Korea.

DEFECT

7. You were right about my motives. I to establish a relationship with Penny. HOPE

8. This is one of my places to kick back after a quest. FAVOR

9. I don't think I'll be able to stop about it. THINK

10. Is that why they sent you to school? BOARD

Answers: 1. disappointed 2. unbelievable, 3. applied, 4. causality, 5. impossibility, 6. defected, 7. was hoping, 8. favorite, 9. thinking, 10. boarding

3) Look at the sentences below from the episode. In each one a preposition is missing. Choose the correct one for each space from the list at the bottom.

1. A little extra money to get new TV _____ the apartment.

2. I know and I do yearn _____ faster downloads.

3. What's the protocol _____ leaving.

4. If the height _____ a single step is off _____ as little as two millimeters, most people will trip.

5. I did a series _____ experiments when I was 12.

6. We don't mean _____ interrupt.

7. We need _____ widen our circle.

8. I have 212 friends _____ MySpace.

9. I'm a waitress _____ The Cheesecake Factory.

10. On top _____ everything else, I'm all gross _____ moving and my stupid shower doesn't even work.

List of prepositions:

at, by, for, from, in, of, on, to

Answers: 1. in, 2. for, 3. for, 4. of, by, 5. of, 6. to, 7. to, 8. on, 9. at, 10. of, from

Выполнение подобных заданий помогает учащимся использовать грамматически правильные формы, а также понимать разнообразные смысловые отрезки в речи, которые организованы в соответствии с существующими нормами иностранного языка. У обучающихся развивается социолингвистическая компетенция, которая включает в себя умение выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения в зависимости от ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего [7, с. 26-28].

Четвертое задание было направлено на развитие дискурсивной, социокультурной и социальной компетенций:

4) Now work in the group of two (or three) and discuss the situation when Leonard and Sheldon went to visit Penny's ex-boyfriend to take her TV. All of you know how it ends up. Working in groups share the role of each character and demonstrate to all of the class how would you act at this scene.

После просмотра первого эпизода сериала ученикам была предложена анонимная анкета, чтобы выявить трудности в выполнении той или иной части заданий. Также был проведен опрос среди учащихся по поводу элективного курса, чтобы определить заинтересованность и общую удовлетворенность от занятий.

Было опрошено 11 обучающихся (одна из двух групп), принимавших участие в просмотре сериала. 11 у класс изначально показал высокий уровень владения английским языком, поэтому для большинства просмотр аутентичного видеоматериала не составил больших трудностей, за исключением моментов, когда главные персонажи сериала обсуждали какие-либо физические явления или законы. В таких ситуациях просмотр эпизода приостанавливался для пояснения узкой научной терминологии.

Учащиеся восприняли тестовые задания с некоторым недовольством, однако проявили большой интерес к ролевым играм на основе материалов сериала. Обучающиеся отнеслись к этой части элективного курса с особым энтузиазмом. Сериал носит комедийный характер, поэтому в течение всего просмотра среди учащихся сохранялся позитивный настрой.

Как показал эксперимент, обучающиеся хорошо справились с предложенными тестовыми заданиями и весьма положительно оценили подобный род занятий в целом. Разработанное методическое обеспечение к сериалу "*The Big Bang Theory*" может успешно применяться

в практической работе преподавателей старшего звена при проведении элективного курса по английскому языку. Использование аутентичных видеоматериалов способствует развитию у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции и позволяет добиться положительных результатов при долгосрочном применении.

Литература

1. Ильченко, Е. Использование видеозаписи на уроках английского языка / Е. Ильченко // Первое сентября, Английский языка. – 2003. – № 9. – С. 7-9.
2. Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа минобрнауки.рф/документ/2365 (дата обращения : 12.03.2017).
3. Таюрская, Н. П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт / Н.П. Таюрская // Гуманитарный вектор. Грани профессионального развития. – 2015. – №1. – С. 83-87
4. Барменкова, О. В. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О. В. Барменкова // Иностранный язык в школе. – 1999. – №3. – С. 20-25.
5. Планкова, В. А. Практический аспект использования видеофильмов при обучении аудированию на старшей ступени обучения / В. А. Планкова // “Magister Dixit”. – 2011. – Выпуск 4. – 17 стр.
6. Кинопоиск [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://www.kinopoisk.ru/film/306084/> (дата обращения : 9.03.2017).
7. Шамов А. Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учебное пособие] / А. Н. Шамов – Москва: Изд-во “Восток – Запад”, 2008. – 129 с.

УДК 373.1.02:372.8
ГРНТИ 14.25.09

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**THE FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL
LEARNING ACTIVITIES ON ENGLISH LANGUAGE LESSONS
IN PRIMARY SCHOOL**

Дроздова Алена Олеговна

Научный руководитель: Т.Н. Бабакина, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: групповая работа, младшие школьники, универсальные учебные действия, английский язык, учитель, начальная школа.

Key words: group work, school students, universal learning activities, teacher, English, teacher, elementary school.

Аннотация. На образовательных учреждениях сейчас лежит непростая задача. Необходимо не только обучать детей, давать им знания и оказывать помощь в формировании их личности, но и научить их общаться друг с другом, научить

правильно выстраивать коммуникацию. Ребёнку, усвоившему нормы коммуникации ещё в начальной школе, будет намного проще начать взаимодействие с другими людьми. В исследовании приведены примеры упражнений на формирование и развитие коммуникативных универсальных учебных действий на раннем этапе обучения детей, а именно – в начальной школе, освещена роль педагога иностранного языка в процессе их формирования.

XXI век – век технологий, глобальных изменений и информатизации. Прогресс и глобализация присутствуют во всех сферах жизни человека. И сфера, с которой сталкивался каждый из нас, и которая тоже претерпела изменения – сфера образования.

За последнее десятилетие вышло множество федеральных стандартов, законов, которые регулируют не только деятельность учителя, но и образовательный процесс. Подробнее хочется остановиться на Федеральном Государственном Образовательном Стандарте для начальной школы. Ведь начальная школа – тот этап образования, через который проходит почти 100% людей. Это важный период, во время него закладываются основные навыки и умения ребёнка, начинается своё формирование личность учащегося, а главное – ребёнка в этот период учат учиться. В центре образовательного процесса находится ученик с его потребностями и возможностями обучения. И задача образовательного учреждения – учесть эти возможности и создать мотивацию к обучению у каждого из учеников.

Справиться с данной задачей может помочь формирование универсальных учебных действий. В общем смысле под универсальными учебными действиями (УУД) понимают умение учиться, способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта [1].

Учащегося нужно научить не просто получать и усваивать знания, но и уметь правильно применять их на практике. Универсальные учебные действия помогают сформировать необходимые для обучения навыки и компетенции. Одной из важнейших компетенций как раз и будет являться способность к самостоятельной организации процесса обучения, а именно способность учащегося учиться.

УУД бывают нескольких видов. Личностные учебные действия относятся к формированию ценностных ориентиров школьников. Это знание моральных и этических норм, способность соотнести свои поступки и проанализировать их с точки зрения принятой в данном обществе модели поведения. [1] Регулятивные УУД помогают организовать учебную деятельность. Например, планирование – последовательное распределение ресурсов для достижения цели, последующее составление плана и последовательности действий. Под прогнозированием по-

нимается представление конечного результата и его временных характеристик. Контроль помогает в определении того, насколько действия по достижению цели соответствуют плану и приближают к конечному результату. Помимо этого, выделяют ещё коррекцию, оценку, способность к волевому усилию и волевою саморегуляцию как способность к мобилизации сил и энергии [2]. Познавательные учебные действия подразумевают под собой навыки, направленные на постановку и решение проблемы. Это умение вычленив основную идею высказывания, способность чётко и ясно сформулировать тезис как в устной, так и в письменной речи, сравнивать данные, способности к синтезу и анализу [2]. Коммуникативные УУД подразумевают под собой способность к пониманию и восприятию позиции собеседника, умение начинать и поддерживать диалог, осуществлять продуктивное сотрудничество с социумом. Данные УУД помогают в определении цели и функций участников в процессе взаимодействия, в поиске и сборе информации, разрешении конфликтов. Помимо этого, коммуникативные УУД обеспечивают умение выразить своё мнение в соответствии с задачами и условиями коммуникации [2].

Формирование всех универсальных учебных действий важно, особенно в начальной школе. Более подробно хочется остановиться на роли коммуникативных УУД на уроках иностранных языков в начальной школе.

Когда ребенок идет в школу его ведущей деятельностью становится учение. Обучение в школе ведёт к изменению социальной роли детей. Он становится социальным общественным субъектом, у него появляются свои обязанности и права в соответствии со своей новой ролью. Ребёнок примеряет на себя новую роль – роль ученика. Важными в этот период являются взаимоотношения не только с одноклассниками, сверстниками, но и с новым объектом – учителем. Изменения претерпевает и психическое развитие ребёнка. Активно развивается интеллект, социальные взаимоотношения [4]. Взрослые и учителя задают цели деятельности ученика, что ему можно и что ему нельзя делать, как это делать, с кем и при каких обстоятельствах. Но взрослые не могут всё время контролировать социальную активность ребёнка. Ему необходимо уметь самому выстраивать взаимодействие с окружающими его людьми.

На уроках иностранного языка детям никак не обойтись без общения: попросить какой-нибудь предмет у соседа по парте, задать вопрос, воспроизвести диалогическую речь по примеру. Формирование этих навыков может помочь ученику в будущем: ему будет проще выстроить взаимодействие с социумом, ему будет проще вычленив основную информацию и он будет быстрее реагировать на неё.

Особенно эффективными для формирования и развития коммуникативных универсальных учебных действий на уроках английского языка оказываются работы в группах и парах. При парной работе ученики не только учатся говорению, но и учатся реагировать и воспринимать речь говорящего, выделять основное и второстепенное. В групповой работе ученикам необходимо уметь самим организовать своё рабочее пространство, договориться и распределить роли, составить план ответа, презентовать его и быть готовыми отвечать на вопросы. Такая работа способствует развитию общекультурных, нравственных и социальных компетенций учащихся. У обучающихся формируются представления о дискуссионном общении на иностранном языке, они учатся оценивать действия сверстников, высказывать своё мнение о работе других учащихся. Для младших школьников важно одобрение их деятельности, поэтому, необходимо поощрять их активность, желание высказать своё мнение [5].

Например, ученику необходимо соотнести предмет мебели с той комнатой, в которой он должен находиться. Если упражнение выполняется в парах, то сразу активизируется диалоговая речь, ученики должны договориться, выбрать оптимальный вариант решения этой задачи, презентовать свой ответ. При единоличном выполнении упражнения ученику нужно самому всё проговорить, опираясь на образец. Для этого он должен выстроить в голове или же на листе бумаге свой план ответа, плюс, он должен суметь обосновать свой вариант ответа.

Еще один пример – учащиеся проходят тему «На улице». Для начала прослушивается диалог. Совместно с учителем, дети разбирают, о чём был данный диалог, озвучивают его основную мысль, кто из ребят что понял в данной аудиозаписи, а что нет. После этого разбираются основные грамматические конструкции, новые слова и даётся задание составить и разыграть подобный диалог в парах. Такое упражнение, во-первых, формирует навыки восприятия и анализа иностранной речи, во-вторых, формируются и навыки диалогической речи. В-третьих, у детей формируется представление о нормах разговорной речи другой страны, особенностях произношения и культуры. На начальном этапе изучения и освоения иностранного языка учитель должен отслеживать, как происходит этот процесс усвоения языковых норм у ученика, оказывать содействие – подсказывать или исправлять, но не в жёсткой форме, а в форме совета.

При организации работы в начальной школе учителю необходимо донести до учащихся, что только при соблюдении следующих условий можно будет выстроить продуктивное и качественное взаимодействие. При высказывании кого-либо из учащихся не следует перебивать его, перекрикивать. Хочешь высказаться – подними руку. То есть, форми-

руется умение не только слушать собеседника и понимать ту мысль, что он пытается донести, но и уважительное отношение к мнению других людей. Не нужно бояться спросить совета или помощи и самому её оказывать. В классе или группе всегда есть более и менее успешные ученики. Поэтому будет хорошим решением научить их взаимодействовать друг с другом не только тогда, когда того требует учебная ситуация, но и когда возникают какие-либо затруднения [3].

Важным моментом при формировании коммуникативных УДД является рефлексия.

На уроках английского языка при формировании коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе эффективными будут такие задания, как:

- Составление диалога по образцу. Учащимся предлагается пример, на основе которого необходимо придумать свой диалог, презентовать его.
- Ответ на вопросы по прослушанному фрагменту/прочтённому тексту. Во-первых, учитель сможет отследить, насколько точно понята суть прочтённого или услышанного фрагмента, во-вторых, у учеников формируются представления о нормах употребления тех или иных слов, нормах говорения.
- Выбрать «лишнее» из ряда слов.
- Составление предложений. Ученикам даются слова в хаотичном порядке, а им необходимо составить верные по порядку слов предложения и презентовать их.

В теории всё это достаточно легко представить. Но на практике возникает ряд трудностей.

Уровень владения иностранным языком на начальном этапе у детей уже разный. На это могут влиять и подготовительные занятия в садиках или языковых школах, и помощь родителей при выполнении домашних заданий. Трудность заключается в том, что, во-первых, достаточно трудно подобрать задания, учитывая уровень каждого из учеников. Ведь если задание ориентировано на сильных учеников, то те, кто менее успешен, будут немотивированно выполнять задание, они будут осознавать свою будущую неуспешность. Если же задание ориентировано на менее успешных учеников, то необходимо продумать дополнительные задания для сильных учеников, каким-либо образом занять их, держать внутри урока и образовательного процесса. Хорошим решением для таких случаев оказалась модель «помощников учителя». Те учащиеся, кто быстрее выполняет задание, занимают роль консультанта для тех, у кого возникают трудности. Таким образом, даже при таком взаимодействии у детей формируются коммуникативные УД.

Следующей проблемой может являться нежелание ученика высказываться или участвовать в составлении диалога, и, как следствие, говорить. Одним из немногих решений данной проблемы будет создание верной мотивации для говорения и изучения иностранного языка. Урок не должен всегда протекать в формате «тема урока – задания по теме урока». Необходимо создавать проблемную ситуацию. Например, в начале урока показать детям видео с пиратами и обсудить с ними, что же такое делают пираты (ищут сокровища, грабят корабли и т.д.). И проводить занятие в форме игры. Ведущей деятельностью у младших школьников ещё является игра. Поэтому, можно и нужно активно использовать игровые методики при организации урока и заданий.

Учитель должен уметь так выстроить деятельность детей, чтобы в процессе урока учащиеся сами пришли к выводу, сформулировали решение проблемы, обозначенной в начале урока. Коммуникативная деятельность на уроке должна быть непрерывной: педагогу необходимо постоянно отслеживать уровень усвоения и участия учеников в дискуссиях, в выполнении упражнений, как кто из детей выстраивает коммуникацию со сверстниками.

Развитие универсальных учебных действий играет важную роль в жизни учащегося. Именно они в будущем будут определять уровень успешности учебной деятельности и освоения учебных дисциплин. При правильной сформированности коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе, школьнику будет намного проще выстраивать коммуникацию не только на родном, но и на иностранном языке, у него сформируются представления о производственных нормах и нормах употребления тех или иных слов, он сможет без особых затруднений начать взаимодействие с собеседником, понять смысл его высказывания и продемонстрировать свою точку зрения. Также ребенок со сформированными коммуникативными умениями и навыками легче адаптируется в современном обществе, успешно выполняет разные социальные роли в группе и коллективе.

Литература

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального общего образования. URL: минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения 2.03.2017).
2. Виды УУД. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/mezhdistsiplinarnoe-obobshchenie/2013/10/28/formirovanie-universalnykh-uchebnykh> (дата обращения 3.03.2017).
3. Степанова, Т. Ю. Групповая работа как средство формирования коммуникативных УУД / Т. Ю. Степанова // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – 2013. – 17 декабря. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/12/17/grupповaya-rabota-kak-sredstvo-formirovaniya> (дата обращения 5.03.2017).
4. УУД в начальной школе. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2013/03/13/formirovanie-universalnykh-uchebnykh> (дата обращения 3.03.2017).

5. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках английского языка. URL: <http://pedsovet.su/publ/115-1-0-4202> (дата обращения 6.03.2017).

УДК 378.1
ГРНТИ 14.35.07

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ (ПРЕПОДАВАТЕЛЯ) ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**DEVELOPING TERMINOLOGICAL CULTURE
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS THROUGH
PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES**

Игна Ярослав Дмитриевич

Научный руководитель: В.И. Ревякина, д-р пед. наук, профессор.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: педагогические технологии, терминологическая культура, терминология, иностранные языки.

Key words: pedagogical technologies, terminological culture, terminology, foreign languages.

Аннотация. Владение терминологией является важнейшим показателем общей подготовки будущего преподавателя, в том числе, преподавателя иностранного языка. В статье рассмотрены основные педагогические технологии, применяемые при развитии терминологической культуры будущего учителя, даётся несколько трактовок термина «педагогические технологии» и приводятся примеры использования современных педагогических технологий в практике преподавания.

Термин «педагогическая технология», ставший весьма популярным за последние годы, имеет широкий спектр значений и областей применения. Массовая разработка и внедрение педагогических технологий началась ещё в 50-е годы XX века. Это было связано с возникновением технического подхода к построению обучения (изначально в американской, а впоследствии и в европейской школе). Тогда понятие имело две контекстуальные трактовки:

- 1) применение в обучении технических средств;
- 2) взгляд на обучение в целом; выявление принципов и разработка приёмов оптимизации образовательного процесса с помощью анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, конструирования и применения методов и материалов, а также посредством оценки применяемых средств [1, с.114].

За долгую историю развития исследований в данной области понимание термина расширилось, что привело к появлению различных определений, интерпретаций и классификаций, представленных различными исследователями. В целом, педагогическая технология отвечает на вопрос: «Как учить?». Согласно словарю педагогических терминов А.М. Новикова, **педагогическая технология** – это «система условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной педагогической задачи» [2, с.157].

По мнению В.В. Чечет, «**педагогическая технология** – система (совокупность) средств и методов организации и управления учебно-воспитательным процессом; совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели» [3, с.11].

В.П. Беспалько называет **педагогическую технологию** «содержательной техникой реализации учебного процесса», а Г.К. Селевко «содержательным обобщением, вбирающем в себя смыслы» [4, с.6].

Г.К. Селевко выделяет три ракурса употребления термина «педагогическая технология» в современной образовательной практике, которые уточняют его суть:

1) **общепедагогический (общедидактический) подход**: педагогическая технология характеризует целостный образовательный процесс в регионе, в учебном заведении и отождествляется с понятием педагогической системы; она представляет собой совокупность целей, содержания и методов обучения, а также описание деятельности участников педагогического процесса;

2) **частнометодический (предметный) подход**: дефиниция употребляется в значении «частная методика», представляет собой совокупность методов и средств для реализации определённого содержания обучения и воспитания в пределах какого-то одного учебного предмета или класса, а также описание деятельности педагога или воспитателя;

3) **локальный (модульный) подход**: педагогическая технология представляет собой описание отдельных частей учебно-воспитательного процесса, подразумевает решение частных образовательных и воспитательных задач [1, с.114].

Можно заключить, что **педагогическая технология** занимает промежуточное место между теорией (наукой) и практикой и является более узким понятием, чем методика. Главная задача реализации педагогической технологии – это достижение максимальных образовательных результатов (гарантированных и воспроизводимых).

Применение различных педагогических технологий является неотъемлемой частью обучения в высшей школе, где они направлены на

«формирование компетентного специалиста на основе удачного сочетания форм, методов и средств обучения с профессиональной компетентностью и педагогическим мастерством преподавателей» [5, с.25].

К основным видам педагогических технологий в высшей школе большинство исследователей относят:

- имитационно-моделирующие технологии (игровые, арт-игровые, тренинги);
- информационно-коммуникационные технологии;
- кейс-технологии;
- коммуникативные технологии;
- контекстное обучение;
- модульно-рейтинговые технологии;
- проектно-исследовательскую технологию;
- тестовые и диагностические системы оценивания уровня компетентностей;
- технологию дистанционного обучения;
- управляемую самостоятельную работу студента.

Данные технологии должны побуждать студента к самостоятельному получению знаний, способствовать приобретению опыта решения задач и погружению в профессиональную среду. Специалист должен адаптироваться к условиям будущей профессиональной деятельности и быть готовым принимать самостоятельные решения, анализировать профессиональные действия и ошибки, уметь находить знания самостоятельно. «Создание компетентностной модели специалиста – выпускника вуза возможно лишь при четко спроектированной педагогической технологии, то есть определения дидактических задач с применением инновационных образовательных технологий на современной информационно-технологической и коммуникативной базе, обуславливающей позитивный итог работы всех участников педагогического процесса высшей школы» [6].

Одним из самых важных аспектов при подготовке специалиста является освоение им терминологической базы своего направления подготовки. Более того, важно не просто знать и употреблять термины правильно, но и понимать генезис и динамику развития терминов, уметь анализировать термины, находить ошибки в их употреблении. Набор таких умений можно назвать **«терминологической культурой»** будущего специалиста.

В целом, **терминологическая культура** трактуется как «владение понятийно-терминологическим аппаратом на уровне, позволяющем использовать знания с учетом развитости компетенций аудитории: умение объяснять, используя упрощенные или усложненные определения, не меняя при этом содержательной составляющей, делая, таким

образом, знание доступным любому собеседнику; умение точно и свободно употреблять термины в сфере научного, профессионального и повседневного общения» [7, с.2]. В данной статье речь идёт о развитии **терминологической культуры** будущих учителей (преподавателей) иностранного языка и педагогических технологиях, способных помочь достичь её развития. Перед учителем (преподавателем) иностранного языка стоит особая задача, так как терминология лингводидактики заметно отличается от терминосистем других областей знаний. Известно, что данная терминология (как русскоязычная, так и иноязычная) многозначна, синонимична, дублируется иноязычными терминами, усложняется и пополняется новыми терминами, характеризуется «размытостью», изменчивостью их значения и трактовки. Иноязычная профессиональная педагогическая терминология более неоднородна, открыта, динамична, «нестрога» по сравнению с русскоязычной терминологией [8, с.98].

В качестве основных **педагогических технологий развития терминологической культуры** будущего учителя (преподавателя) иностранного языка можно выделить:

1) **Контекстное обучение.** Усвоение и правильное использование профессиональных терминов возможно только при «погружении» в профессиональный контекст. Разбор специализированных статей, выделение и запоминание новых терминов, пополнение своего терминологического потенциала и сравнение употребления схожих терминов – всё это возможно отработать при работе в семиотической обучающей модели контекстного обучения (выделена А.А. Верницким).

Для отработки и проверки полученных знаний студенты могут самостоятельно решать терминологические задачи, включающие, к примеру, задачи на соотнесение термина и его дефиниции, выбор термина из ряда предложенных, группировку терминов по систематизирующим принципам, работу с лексикой классного обихода, объяснение разницы в употреблении терминов, выбор и формулировку синонимичных терминов, поиск ложных терминов и ложных дефиниций, расшифровку терминологических аббревиатур и др. [8, с.99].

2) **Имитационно-моделирующие технологии.** Студенты должны имитировать ход урока (на иностранном языке), используя соответствующие профессиональные термины. Модели ситуаций могут изменяться – можно моделировать групповые занятия, индивидуальные занятия, лекции, семинары. Студенты должны не только реализовывать фрагменты уроков, но и участвовать в качестве помощников учителя, оценивать и анализировать «коллег». Также возможна имитация использования терминов во время научных конференций, сессий вопросов после выступления на конференции.

3) **Кейс-технологии.** Одна из самых популярных педагогических технологий при подготовке специалистов в высшей школе – кейс-технологии – это решение студентами определённой задачи, инцидента с достаточно подробными вводными данными. Перед студентами стоит задача – проанализировать ситуацию, поведение педагога, выработать возможные решения проблемы. Например: анализ ситуации недопонимания одного преподавателя другим. Какие термины могли быть использованы неправильно? Как стоит повести себя в данной ситуации и, самое главное, где уточнить правильное употребление термина? Данная технология учит студентов не только анализу ситуации «со стороны», способности сопоставлять использование терминов в реальной ситуации, но и выработке педагогической и терминологической грамотности.

4) **Информационно-коммуникационные технологии.** При обучении студентов специальной терминологии широкое применение могут получить информационно-коммуникационные технологии. Данные технологии уместны при просмотре и анализе видеозаписей лекций и уроков, решении вышеупомянутых терминологических задач с помощью компьютерных программ и онлайн-платформ (Google Forms, Quizlet), как для решения во время урока, так и дистанционно. На основе информационно-коммуникационных технологий реализуется прослушивание, анализ, запись скриптов аудиоматериалов с использованием профессиональной терминологии.

Таким образом, развитие терминологической культуры будущих преподавателей иностранного языка предполагает широкий спектр применяемых педагогических технологий, позволяющих работать в группах, индивидуально, в рамках педагогических мастерских или семинаров, с выполнением заданий дистанционно или вместе с преподавателем. Выбор подходящей технологии зависит от конкретной цели обучения, готовности студентов к восприятию современных технологий и педагогического мастерства преподавателя.

Литература

1. Шерстнёва Н.А. Педагогическая технология: понятие, сущность // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – №10-3. – С. 114-117.
2. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
3. Чечет В.В. Генезис методов обучения и педагогических технологий / В.В.Чечет // Народная асвета. – 2004. – №8. – С.11-16.
4. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.
5. Кайдалова Л.Г. Современные педагогические технологии как средство подготовки компетентных специалистов // Сетевой научно-практический журнал «Научный результат». – 2014. – №2. – С. 24-27.

6. Н.А. Бреславец. Педагогические технологии: традиции и инноватика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/domtp/2012_6/Breslav.pdf (дата обращения: 07.02.2017).
7. Ермолаева Ж.Е. О формировании терминологической культуры обучающихся в вузах МЧС России // Интернет-журнал «Технологии техносферной безопасности». – 2014. – Выпуск № 5 (57). – С. 1-6. – Режим доступа: <http://ipb.mos.ru/ttb> (дата обращения: 5.02.2017).
8. Игна О.Н., Игна Я.Д. Учебные методические задачи для обучения англоязычной терминологии лингводидактики // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – Вып. 2 (167). – С. 98-101.

УДК 372.881.1
ГРНТИ 14.25.09

ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНОЙ МЕТОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

GRAMMAR TRANSLATION METHOD IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Иноземцева Екатерина Николаевна

Научный руководитель: Н.В. Дубровская, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: грамматико-переводной метод, родной язык, перевод, обучение иностранному языку, Кембриджские экзамены.

Key words: grammar-translation method, native language, translation, foreign language teaching, Cambridge Exams.

Аннотация. В работе рассматриваются вопросы, связанные с обоснованием применения элементов грамматико-переводного метода при обучении иностранному языку, а также при подготовке к Кембриджским экзаменам разного уровня. Настоящее исследование предпринимает попытку аргументировать как причины отказа от перевода и переводных активностей преподавателей иностранного языка на современном этапе развития теории и методики преподавания иностранных языков, так и попытки возврата к ним в настоящее время. Статья предлагает исследование переводных активностей, приводит основания для признания перевода коммуникативной активностью, подразумевающей общение, по крайней мере, между учителем и обучающимся.

С изменениями, которые вызваны преобразованиями в экономической, политической и культурной жизни России за последние годы, изучению иностранного языка придается большое значение. Весомую роль в преобразованиях играет государство, творчески мыслящие педагоги, родители и, безусловно, сами обучающиеся, в повседневной жизни которых можно отметить возросший интерес к пониманию иностранной речи и стремлению общаться на иностранном языке.

В данном контексте, а также учитывая разработку административным аппаратом Российской Федерации в области образования новых ФГОС, перед преподавателями иностранного языка стоит вопрос о выборе все более эффективных методов и методик обучения иностранному языку.

Представители старшего и среднего поколения, вне всякого сомнения, помнят широкое распространение грамматико-переводного метода обучения иностранному языку, повсеместное применение которого имело место в России в середине 20 века. Целью обучения иностранному языку на данном историческом этапе было извлечение информации разного рода из текстов на иностранном языке. В 90-е годы прошлого века, вслед за реформированием строя и структуры российского государства, подверглись изменениям и цели обучения иностранному языку, и, как следствие этого, были скорректированы подходы к методам его изучения. На смену грамматико-переводному методу пришёл коммуникативный метод, цель которого заложена в самом названии и определяется как обучение коммуникации, то есть, общению на иностранном языке.

Концепция регулярного применения грамматико-переводного метода, его элементов и переводных активностей редко обсуждается на лингвистических конференциях или семинарах, в то время как на местах учителей, как правило, призывают сокращать использование родного языка, прибегая к нему лишь в крайних случаях при передаче смысла или при объяснении сложных грамматических правил. Кроме того, с появлением на отечественном рынке монолингвальных пособий иностранных издательств, можно констатировать, с одной стороны, открытие большого множества разнообразных возможностей для эффективного преподавания иностранного языка, с другой, отказ от использования родного языка обучающихся и учителя на уроках.

И, хотя еще в начале 21 века выходит в свет большое число работ иностранных лингвистов, доказывающих необоснованность полного отказа от применения родного языка обучающихся, в нашей стране до сих пор преобладает мнение, что иностранный язык можно выучить только полностью отказавшись от общения на родном языке [1].

С одной стороны, поскольку процесс овладения иностранным языком происходит вне пределов страны изучаемого языка, без непосредственного контакта с его носителями и под руководством преподавателя – не носителя языка, зачастую эффективность обучения напрямую зависит от того, насколько учителю удалось создать на занятиях атмосферу, максимально приближенную к ситуации естественного речевого общения [2]. С другой стороны, ни у кого не возникает сомнения, что усвоить иностранный язык без обращения к родному языку

обучающихся, если не невозможно, то в определенных ситуациях неоправданно сложно. Как показало исследование, проведенное Г. Холлом и Г. Куком под эгидой Лондонского Королевского колледжа и Нортурбрийского Университета в 2013 году, известный постулат о монолингвальном подходе, декларированный в широко распространенной методической литературе по преподаванию иностранных языков, не всегда поддерживается в реальных учебных классах. Исследование, охватывающее 3000 преподавателей иностранного языка, показало, что большинство респондентов используют родной язык иногда (30.1 %), часто (25.7 %) и всегда (16.2 %) при разъяснении непонятных значений, в то время, как 61.5% учителей применяют родной язык при объяснении лексических значений слов, 58.1% при объяснении грамматических правил, 53.2% для создания атмосферы сотрудничества в классе и 50.4 % для поддержания дисциплины [3].

Во многих исследованиях перевод считается «неэффективным, ненадежным и ненужным»[4]. Основные причины, по которым грамматико-переводной метод не является предпочтительным, перечислены в работе К.Малмкяера «Перевод и обучение иностранному языку». Выделенные автором доводы можно представить следующим образом: перевод 1) относится к независимым видам деятельности и радикально отличается от четырёх видов деятельности, определяющих языковую компетенцию (чтения, аудирования, письма и говорения); 2) отнимает то ценное время, которое может быть потрачено на обучение четырёх языковым видам деятельности; 3) не является естественным процессом; 4) отвлекает обучающихся от мышления на иностранном языке; 5) с его помощью сложно осуществлять контроль языковых навыков и умений; 6) подходит только для подготовки профессиональных переводчиков.

Тем не менее, многие теоретики, лингвисты и учителя говорят о важности использования грамматико-переводного метода и переводных активностей на уроках иностранного языка. Так, С. Шафнер утверждает, что перевод и переводные активности могут приносить неоспоримую пользу в изучении языка, в частности, для улучшения вербального проворства; расширения словарного запаса изучаемого языка; улучшения своего понимания как «работает», язык; консолидации структур изучаемого языка для активного использования; мониторинга и улучшения понимания изучаемого языка [6].

Обучающиеся опираются на обширную базу лингвистических навыков и знаний о мире, которую они уже приобрели, используя родной язык. Навыки общения и прагматические знания, которые уже усвоены ими, могут быть перенесены в систему изучаемого языка. Например, обучающимся не нужно объяснять, что предупреждения,

просьбы, желания иногда завуалированы под обычные высказывания (подобного рода экзаменационные задания представлены в части 3, раздела Чтение/Письмо, Cambridge English: Key/Key for schools). Подобным образом грамматика родного языка уступает место грамматике иностранного вне зависимости от того, имеются ли в обоих языках сходные грамматические явления или нет. Это объясняется тем, что во всех языках существуют способы выражения абстрактных идей, таких как обладание, число, род, отрицание, причина, условие, обязательство и т. д. Какие бы способы не применялись для этого, один естественный язык способен открыть двери к грамматикам других языков, поскольку все языки сотканы из одной и той же концептуальной материи [7].

Одной из основных целей изучения иностранного языка является развитие способностей обучающихся общаться на изучаемом языке. Н.Росс утверждает, что перевод признается пятым языковым навыком и самым важным социальным навыком, так как именно он стимулирует общение и понимание. Выполняя переводные упражнения, внимание обучающихся фокусируется на сравнении грамматики, лексики, порядке слов и других языковых особенностях изучаемого языка и родного. При выполнении таких активностей, а более всего при разборе и обсуждении выполненных и правильных вариантов, обучающиеся не только проясняют языковые особенности и неусвоенные до этого моменты, но и повышают языковую осознанность [8].

Перевод имеет место везде и всегда. Обучающиеся переводят информацию для других обучающихся (это происходит практически в каждом языковом классе, когда более успешные обучающиеся, стремясь выделиться, оказывают более слабым так называемую помощь, переводя либо отдельные слова, либо речь учителя, прочитанное или услышанное в время урока). Они интерпретируют знаки, объявления, записки, инструкции, обсуждают контент писем друзьям, родственникам, структуру формальных и неформальных писем. Именно такого рода задания являются неотъемлемой частью Кембриджских экзаменов уровня А2-В1 Европейской шкалы языковой компетенции (Cambridge English: Key/Key for schools, Cambridge English: Preliminary/Preliminary for schools) и выполнение их лучше начать с предъявления подобных явлений в родном языке. Так, перед работой на совмещение объявлений и их значений уместно предъявить обучающимся подобные объявления или таблички на родном языке, показав, что в них используются усеченные грамматические структуры и перевод лексических единиц может существенно отличаться от общепринятых значений (подобного рода экзаменационные задания представлены в части 1, раздел Чтение и письмо, Cambridge English: Key/Key for schools, Cambridge English: Preliminary/Preliminary for schools) [9].

При подготовке к выполнению заданий раздела «Чтение» в экзаменах и в обучающей деятельности, перевод может улучшать понимание и стимулировать развитие лексического запаса обучающихся, их знания по словообразованию, порядку слов, пунктуации, орфографии. Важно помнить, что перед началом перевода, согласно В. Леонарди (2009,) «текст должен быть хорошо прочитан и проанализирован в деталях, чтобы определить контент сказанного относительно того, что, как и почему сказано.» Хорошо продуманные, интересные переводные упражнения на употребление фразовых глаголов, идиоматичных выражений, применение определенных грамматических структур, словообразование должны быть не только аутентичны, но и разнообразны с точки зрения структуры и функций языка [10].

Перевод может помочь обучающимся улучшить навыки письма, так как сам по себе является переносом текста с одного языка на другой. Обучая учеников любому виду письма, начиная с написания неформального письма другу и заканчивая написанием обзора книги, фильма, жалобы, претензии или интерпретации данных таблицы необходимо сначала проговорить возникшие мысли на родном языке, варианты правильного, аутентичного выражения этих мыслей на изучаемом языке, что собственно говоря и является переводом, и только потом рассмотреть структуру написания требуемого формата (подобного рода экзаменационные задания представлены в разделе Письмо, Cambridge English: Key/Key for schools, Cambridge English: Preliminary/Preliminary for schools, Academic IELTS).

Необходимо заметить, что с одной стороны, перевод считается коммуникативной активностью, так как он подразумевает общение, по крайней мере, между учителем и обучающимся. При совместном анализе ошибок, проговаривании правильных вариантов перевода, обучающиеся вовлечены в коммуникацию. С другой стороны, во время такого анализа обучающиеся говорят не на пространные темы, а на заданную тему, таким образом, улучшая свои навыки говорения. Более того, так как обучающиеся вынуждены говорить и с учителем, с другими обучающимися, можно говорить о развитии их навыков аудирования. При подготовке к части экзамена, предполагающего обсуждение вариантов (выбора книги, подарка, вида транспорта, типа путешествия и т.д., устные переводные упражнения позволяют хорошо отработать аутентичные структуры и лексику по заданной тематике (такого типа экзаменационные задания разработаны в разделе Говорение, Cambridge English: Key/Key for schools, Cambridge English: Preliminary/Preliminary for schools). При работе над описанием картинки, переводные упражнения по типу «Кто, где, когда?», обсуждение различных вариантов высказываний поможет обучающимся не только

активировать знакомые лексико-грамматические структуры, повысить свою уверенность в их применении, но и убедиться в разнообразии языковых средств, доступных обучающимся для выражения своих мыслей (с подобными экзаменационными заданиями обучающимся приходится сталкиваться в разделе *Говорение, Cambridge English: Preliminary/Preliminary for schools Cambridge English: First/First for schools*) [11].

Отказ от грамматико-переводного метода и от самой возможности употреблять родной язык на современном этапе обучения некую демонстративность и скорее отражает желание следовать модным тенденциям, нежели реальное положение вещей. Иностранный язык на уроке является предметом усвоения, в то время как родной язык на уроке иностранного языка служит действенным инструментом преподавания. Речь учителя, пытающегося объяснить непонимающим вследствие недостаточного владения языком обучающимся явления иностранного языка на иностранном языке мало способствует формированию аутентичной речи учащихся. Зачастую имеет место достаточно искусственный, далекий от аутентичного, громоздкий дискурс на иностранном языке, мешающий учебному процессу. Логичные оправдания для слепого следования принципу «весь урок только по-английски» вряд ли находятся, когда из неразрешенных вопросов обучающихся, которые в целом «понимают все», игнорируя детали, выстраивается целая пирамида непонимания и недопонимания смысла не только грамматических и лексических явлений, но и основ строения иноязычной речи.

Литература

1. Kerr, Ph. *Translation and Own-language Activities*. Cambridge, 2014. – 120 с.
2. Brown, H. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. New York: Longman, 2002. – 410 с.
3. Hall, Gr., Cook, G. *Own-language use in ELT: exploring global practices and attitudes*. *ELT Research Papers 13-01*, British Council, 2013. – 32 с.
4. Dagilienė, I. *Translation as a Learning Method in English Language Teaching*. *Studies about language*. №. 21, 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.5755/j01.sal.0.21.1469> (дата обращения : 5.09.2016).
5. Malmkjaer, K.. *Translation and Language Teaching*. Manchester: St.Jerome, 1998. – 144 с.
6. Schaffner, C. *Qualification for Professional Translators. Translation in Language Teaching Versus Teaching Translation*. Manchester. St. Jerome publishing, 1998. – 152 с.
7. Newson, D. *Translation and Foreign Language Learning*: in K. Malmkjær (ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester, St. Jerome Publishing, 1998, – стр. 316.
8. Ross, N. J. *Interference and Intervention: Using Translation in the EFL Classroom*. *Modern English Teacher*, No 9(3). 2000. – стр.61–66.
9. Duff, A. *Translation: Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press, 1994. – 167 с.

10. Leonardi, V. Teaching Business English through Translation. Journal of Language & Translation. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.unish.org/unish/DOWN/PDF/5](http://www.unish.org/unish/DOWN/PDF/5) (дата обращения : 5.10.2016).
11. Cook, V. Using the First Language in the Classroom. Canadian Modern Language Review, Language. University of Toronto Press, Ontario. Review 57(3), 2010. – 402-423 стр.

УДК 373.24
ГРНТИ 14.07.05

РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX)

THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN FEDERATION METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING DURING THE PRE-REVOLUTIONARY PERIOD (THE END OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX)

Кульпина Анастасия Сергеевна

Научный руководитель: О.Н. Игна, д-р пед. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: методика обучения иностранным языкам, методы обучения, цели обучения.

Keywords: methods of foreign language teaching, methods of teaching, goals of teaching

Аннотация. Изучение периодизации развития той или иной науки даёт представление о её развитии и изменениях в приоритетных целях. В статье приведён краткий обзор основных методов обучения иностранным языкам дореволюционного периода (грамматико-переводный, текстуально-переводный, натуральный, прямой). Названы цели обучения иностранному языку в рамках каждого из названных методов.

В России на протяжении нескольких столетий знание иностранного языка являлось важным и необходимым для образованного человека. Уровень иноязычной языковой культуры был чрезвычайно высок, в особенности у представителей дворянства [1, с. 318]. Однако положение иностранных языков этого периода было достаточно нестабильным. В начале они подавлялись изучением древних языков, после внимание к ним было повышено, а к концу рассматриваемого периода это положение ухудшилось, а обществу навязывалась мысль о бесполезности изучения новых языков в средней школе [2, с. 20]. И тем не менее, на протяжении всего периода исследователи не переставали трудиться в данном направлении, стремясь сделать процесс языкового образования более успешным.

Методика обучения иностранным языкам данного периода характеризовалась, прежде всего, наличием различных методов обучения языкам. Поскольку термин «метод обучения» может интерпретироваться по-разному, то стоит отметить, что в данном контексте этот термин будет рассматриваться как «направление в обучении, реализующее ведущие цели, задачи, содержание обучения языку, определяющие пути и способы их достижения» [3, с. 137]. Соответственно, для нашего исследования целесообразно привести краткий обзор и анализ основных методов обучения иностранным языкам указанного периода.

Так, на рубеже 19–20-го веков наиболее популярными оставались переводные методы. Первоначально их использовали для обучения «древним» языкам – латинскому и греческому, но затем они были перенесены и на преподавание языков «новых» – английского, немецкого и французского. К переводным методам относят грамматико-переводный и текстуально-переводный [4, С. 51].

Во многих странах мира, включая Россию, длительное время основным методом обучения иностранным языкам был грамматико-переводный метод. Сторонники данного метода считали, что язык должен развивать логическое мышление и изучаться с общеобразовательной целью. В основу метода входили следующие ключевые положения: грамматика является главным предметом изучения и определяет построение всего курса; дословный перевод служит главным инструментом раскрытия значения грамматических форм и слов; синтез и дедукция выступают в качестве ведущих процессов логического мышления; языковой материал усваивается через перевод и механическое заучивание наизусть; заучивание слов иностранного языка должно происходить вне контекста; обучение должно опираться на письменную речь [5, с. 58].

Дальнейшее развитие методики способствовало возникновению текстуально-переводного метода. Данный метод базировался на следующих важнейших положениях: обучение иностранному языку необходимо проводить только руководствуясь письменной нормой; дословный перевод предлагается как основной способ для раскрытия грамматических форм и значений слов; анализ выступает в качестве ведущего процесса логического мышления; изучение языка следует осуществлять с опорой на связные, оригинальные тексты; усваивание языкового материала осуществляется при помощи перевода, использования аналогий и механического заучивания. [4, С. 52].

Как видим, оба вышеупомянутых метода обучения имеют достаточно много общего, следовательно, поэтому они и были объединены в одну общую группу под названием «переводные». Несомненно, более

прогрессивным являлся текстуально-переводный метод, поскольку использование связанных текстов позволяли сознательно подойти к учебному материалу, познакомиться с произведениями литературы и культурой страны изучаемого языка. Однако оба метода абсолютно не были ориентированы на овладение иностранным языком как средством общения, а лексический материал был представлен только лишь как иллюстрация к рассматриваемым грамматическим явлениям, что, безусловно, можно считать значительным недостатком переводных методов [4, С. 52].

Отметим, что несмотря на недостатки переводные методы всё же оказали положительное влияние на развитие методики обучения иностранным языкам. Во-первых, обучение иностранным языкам посредством данных методов позволяло подрастающему поколению развиваться интеллектуально и нравственно. Во-вторых, учащиеся приобретали хорошие знания о системе языка, развивали навыки перевода и письма. Помимо этого, переводные методы заложили основы обучения рецептивному виду речевой деятельности – чтению. А некоторые методические приемы с успехом используются даже в наши дни, например, раскрытие значения языковых явлений с помощью перевода и контекста, использование различных типов языковых упражнений [4, С. 52].

Позднее к использованию наряду с переводными методами Министерство народного просвещения стало рекомендовать использование натурального метода. Главной целью изучения языка по данному методу являлось развитие устной иноязычной речи у обучающихся. Приверженцы метода считали, что умение читать и писать обеспечивается владением устной речью. Поэтому внимание в основном и уделялось обучению устной речи. Представители натурального метода пытались создать искусственную языковую среду, которая была бы подобна той, что окружает ребенка при овладении им речью на родном языке. Так, использование родного языка полностью исключалось из преподавания, потому как восприятие языковых явлений должно было быть непосредственным, без обращения к переводу. Новый языковой материал вводился только устно, раскрытие значений языковых явлений происходило с помощью различных средств наглядности, толкования или контекста. Материал закреплялся путем подражания учителю при помощи широкого использования аналогий. Диалог между учителем и учениками являлся основной формой работы на уроке. Также, часто применялись игры, которые помогали симитировать реальные условия общения. Идеи обучения по натуральному методу реализовывались в рамках разговорных вводных курсов [2].

На основе натурального метода возник еще один метод обучения – прямой. Представители этого метода пытались установить прямые ассоциации между словами и соответствующими им понятиями, избегая при этом использование родного языка обучающихся, следовательно, усвоение таких языковых единиц происходило на интуитивном уровне. Стоит отметить, что представители прямого метода впервые подошли к вопросу об отборе языкового материала и научному определению содержания обучения. Однако и этот метод обучения не является совершенным. Во-первых, роли интуиции и чувственного восприятия в изучении иностранного языка преувеличены. Во-вторых, игнорируется сознательность в процессе обучения, полностью исключается родной язык. В-третьих, уделяется недостаточное внимание к грамматике. Всё это является явными недостатками прямого метода. Но, несмотря на это, прямой метод сыграл прогрессивную роль на данном историческом этапе, он поспособствовал дальнейшему развитию методики как науки, а также становлению методики обучения устной диалогической речи. Главной заслугой приверженцев прямого метода является разработка методики обучения устной речи, обращение к живому разговорному языку, создание системы фонетических упражнений, широкое использование наглядности, отбор тем и ситуаций общения [4, С. 52].

Таковы были основные характеристики методов обучения отечественной методики обучения иностранным языкам рассматриваемого периода. Отметим, что сторонники методов выдвигали разные цели обучения иностранному языку. Так, приверженцы грамматико-переводного метода видели в качестве цели обучения гимнастику ума, текстуально-переводного метода – ознакомление с лучшими образцами литературы страны изучаемого языка. Приверженцы прямого метода видели цель в практическом владении языком, поэтому отечественная методика того периода характеризовалась в первую очередь различными целями обучения языкам, что было совершенно несвойственно западной методике. Однако в рассматриваемый период школе по большей части отводилась задача рецептивного овладения языком, и отвергалась задача развития устной речи [2].

Среди учебных пособий достаточно большую группу тогда составляли иллюстрирующие использование грамматико-переводного метода. Группа делилась на две подгруппы. Так, в одних учебных пособиях применялся метод без всяких изменений, а в других были сделаны некоторые уступки в отношении обучения устной речи [2, С. 34].

Другая группа также включала в себя две подгруппы: учебные пособия, в которых обучение устной речи и чтению разделено, и учебные пособия, включающие обучение всем видам речевой деятельности. Авторы этой подгруппы стремились выполнить все законы прямого

метода, однако практика заставляла отказаться от их неперемного соблюдения [2, С. 36].

Существовавшие тогда учебные пособия отражали все своеобразие дореволюционного периода, периода перехода от изучения грамматики как основы обучения и переводов с родного языка к попыткам внедрять идеи прямого метода.

Литература

1. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. / А. Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2006. – 480 с.
2. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. / А. А. Миролюбов. – Москва : СТУПЕНИ, 2002. – 448 с.
3. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Икар, 2009. – 448 с.
4. Левченко О. Ю. Методы обучения иностранным языкам в Российской образовательной системе. / О. Ю. Левченко. // Народное образование. Педагогика. – 2010. – №3. С. 51-56.
5. Основные направления методики преподавания иностранных языков в XIX-XX веке / И. В. Рахманов, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, С. К. Фоломкина, А. Я. Шайкевич. – Москва : Педагогика, 1972. – 320 с.

УДК 373.24
ГРНТИ 14.07.05

КНИГА ДЛЯ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ УМК

THE BOOK FOR HOME READING AS A COMPONENT OF A TEACHING COMPLEX

Лукьяненко Виктория Владимировна

Научный руководитель: О. Н. Игна, д-р пед. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: УМК (учебно-методическое пособие), книга для домашнего чтения, компоненты УМК, процесса иноязычного образования, умения, навыки.

Keywords: teaching complex, book for home reading, components of a teaching complex, foreign language

Аннотация. Автором рассматривается роль книги для чтения как неотъемлемого компонента учебно-методического комплекса для обучения иностранному языку. Названы основные цели применения книги для учителя при обучении иностранным языкам. В данной статье уточняется последовательность работы с текстами книги для чтения, упражнения к текстам.

УМК или учебно-методический комплекс – это «система дидактических средств обучения по конкретному предмету, создаваемая в целях наиболее полной реализации воспитательных и образовательных задач, сформулированных программой по этому предмету и служащих всестороннему развитию личности учащегося» [2, с.3].

Всю совокупность компонентов УМК можно разделить на четыре составляющих:

1. Образовательная программа как ключевой документ, на основе которого разрабатывается УМК.

2. Учебные и методические пособия для педагога и обучающихся.

3. Система средств обучения. К данному компоненту относятся пособия, ориентированные на поддержку освоения содержания дополнительной образовательной программы, а также средства, предназначенные для поддержки изучения теоретического материала.

Средства для поддержки изучения материала могут быть:

1) традиционными: печатные пособия и раздаточный материал (таблицы, плакаты, картины, фотографии, карточки, кинофильмы, звукозаписи);

2) современными: видеофильмы, мультимедийные материалы, компьютерные программные средства).

4. Система средств научной организации труда педагога и обучающихся. Например, материалы по индивидуальному сопровождению развития обучающихся (методика психолого-педагогической диагностики, памятки для детей и родителей); материалы по работе с детским коллективом (методики педагогической диагностики коллектива, игровые методики, сценарии коллективных мероприятий и дел).

Обязательными компонентами УМК считаются: учебник, книга для учителя, аудиовизуальные приложения.

Остальные компоненты УМК являются дополнительными и призваны конкретизировать и дополнять содержание основного компонента методического комплекса (учебника), не выходя при этом за пределы зафиксированного в программе учебного материала.

Книга для домашнего чтения является дополнительным компонентом в системе учебно-методического комплекса. Она является дополнительным средством по изучению и закреплению грамматического, лексического и других аспектов языка, представленных в главном компоненте комплекса. Содержание книги для чтения должно быть организовано таким образом, чтобы оно органически включалось в содержание всего цикла уроков, развивая и углубляя его содержание.

Книга для домашнего чтения помогает в процессе освоения следующих компонентов процесса иноязычного образования:

1. Познание, которое нацелено на овладение культурологическим содержанием иноязычной культуры (к данному пункту относится не только культура страны и собственно факты культуры, но и язык как часть культуры).

2. Развитие, которое нацелено на овладение психологическим содержанием иноязычной культуры (способности, психические особенности народа и т.д.).

3. Воспитание, которое нацелено на овладение педагогическим содержанием иноязычной культуры (нравственный, моральный, этический и другие аспекты).

4. Учение, которое нацелено на овладение социальным содержанием иноязычной культуры, социальным в том смысле, что речевые умения усваиваются как средство общения в социуме [5, с. 7].

С использованием книги для чтения данные процессы протекают гораздо быстрее и успешнее. В книгу для чтения включены отрывки из произведений классических авторов и популярных современных авторов, разнообразные типы аутентичных текстов, таких как короткие рассказы, отрывки из литературных произведений, научно-популярные тексты, комиксы, стихи. Все это позволяет лучше ознакомиться с культурой и традициями страны изучаемого языка. Во многих текстах отражаются нравственные, моральные и этические аспекты, что помогает учащимся овладеть педагогическим содержанием иноязычной культуры.

Работая с книгой для домашнего чтения, учащиеся совершенствуют умения чтения: вслух и про себя. Также идет работа над разными формами и видами чтения. Основной упор делается на работу над такими видами чтения как: чтение с пониманием основного содержания, чтение с полным пониманием содержания, чтение с целью извлечения конкретной информации.

Важным моментом при работе с текстами является постепенное усложнение их содержания. Последовательность работы при этом должна быть следующей:

1. Искусственные тексты, написанные авторами УМК на основе активного языкового минимума.

2. Адаптированные оригинальные тексты.

3. Оригинальные тексты средней трудности, восприятие и понимание которых облегчается за счет комментариев [4, с.150].

Искусственные тексты предлагаются непосредственно в учебниках по иностранному языку, также возможно наличие и адаптированных текстов. Но все же книга для чтения в данном случае является незаменимым компонентом, так как она содержит большое количество, как адаптированных оригинальных текстов, так и интересных оригинальных текстов средней трудности. А как утверждают методисты, обу-

чающиеся справляются лучше с более трудными, но интересными текстами, чем с бессодержательными, но легкими.

При этом «одним из условий привлечения внимания является степень новизны, при которой наряду с новыми элементами имеются и элементы, оказывающиеся для учащихся в какой-то мере знакомыми» [1, с.20]. То есть в содержании текстов должен соблюдаться принцип соотношения новых, неизвестных элементов с уже известными конструкциями. Данный принцип непременно соблюдается в текстах книг для домашнего чтения.

К текстам также прилагается комплекс упражнений, который содержит в себе упражнения направленные на работу с разными аспектами обучения иностранного языка. В данный комплекс входят упражнения, направленные на отработку разных видов чтения, упражнения на тренировку и закрепление лексических и языковых единиц, а также упражнения на тренировку грамматического материала и развития речевых умений. Все это помогает учащимся обогатить свой активный и пассивный словарный запас и усвоить речевые умения как средство общения в социуме, что и является целью обучения иностранному языку.

Более того, книги для чтения дают возможность организации самообучения, стимулирующего развитие языковой интуиции, познавательной активности и самостоятельности, а также помогают привить интерес к чтению и создают положительную мотивацию последующего овладения письменной речью и других аспектов обучения иностранного языка [3].

Таким образом, книга для чтения является одним из неотъемлемых компонентов УМК. Ее целью является развитие умений чтения, овладение разными видами чтения, работа над лексическим и грамматическим материалом, развитие речевых умений. Также она является дополнительным источником информации о культуре, традициях и особенностях страны изучаемого языка. Работа с книгой домашнего чтения может проводиться как самостоятельно дома, так и в классе под руководством учителя.

Литература

1. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М., 2001. – 547 с.
2. Евсеева Е. Н. Учебно-методический комплекс по дисциплине / Е. Н. Евсеева, О. Ю. Шамаева. – М.: Москва, 2006. – 66 с.
3. Мартынова Е. Н. Ярославский педагогический вестник / Е. Н. Мартынова. – Ярославль: РИО ЯГПУ – 2015. – № 5. – С. 67-69.
4. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М: Просвещение, 1991. – 287 с.
5. Шацких В. Н. Методическое пособие к линии учебников французского языка 5–9 классов / В. Н. Шацких. – М.: Дрофа, 2013. – 45 с.

УДК 373.1.02:372.8
ГРНТИ 14.25.09

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

PODCAST TECHNOLOGY APPLICATION FOR DEVELOPING LISTENING SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Меркулова Надежда Владимировна

Научный руководитель: Т. Н. Бабакина, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: английский язык, аудирование, подкаст, современные технологии в обучении, Интернет-технологии.

Key words: English language, listening, podcast, modern technologies in language teaching, Internet technologies.

Аннотация: Техническое обеспечение большинства современных российских школ значительно улучшилось за последние несколько лет и продолжает совершенствоваться с каждым годом. В связи с этим, использование современных технологий в обучении иностранным языкам на данный момент актуально как никогда. Овладение навыками аудирования зачастую является особенно сложным для большинства обучающихся. В данной статье рассматривается технология применения подкастов при обучении аудированию на уроках английского языка, формулируются основные методические рекомендации по использованию данной технологии и приводятся результаты ее практического применения.

Умение воспринимать иностранную речь на слух является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции. Зачастую именно непонимание иностранной речи становится серьезным барьером для учащихся, которые привыкают к речи своего педагога или речи диктора, повторяющейся на записях для учебных пособий. Однако современное техническое оснащение большинства школ позволяет использовать множество новых технологий, включая Интернет-технологии, методический потенциал которых для работы над развитием умений аудирования чрезвычайно широк. Наличие разнообразных возможностей обуславливает актуальность более глубокого и детального изучения данного вопроса. Особый интерес в этой связи представляет технология использования подкастов.

Слово «подкаст» (англ. – *podcast*) произошло от слияния английских слов *iPod* («айпод» – музыкальный плеер) и *broadcast* (транслировать, вещать). П. В. Сысоев определяет подкаст как «аудио- или видеозапись, сделанную любым человеком и доступную для прослушивания или просмотра во всемирной сети» (1). Следует отметить, что

существует два принципиальных отличия между подкастами и обычными аудио- или видеозаписями. Первое отличие заключается в эпизодическом характере подкастов, то есть подкаст – это не просто аудиоматериал, а часть целой серии материалов, посвященных определенной теме или разделу. Вторым отличием является способ доступа к контенту. Отбор, распределение и последующее скачивание медиаматериалов осуществляется с помощью технологии *RSS (Really Simple Syndication* – англ. «очень простое объединение» данных). Эта технология интересна тем, что согласно желаемым настройкам, она способна производить автоматический поиск обновлений интересующих подкастов и осуществлять их скачивание для последующего прослушивания в режиме оффлайн в любое удобное для пользователя время на различных устройствах (2, 3).

Продолжительность подкаста может составлять от нескольких минут до нескольких часов. Записи могут быть как аутентичными, так и учебными (которые зачастую сопровождаются субтитрами, облегчающими понимание). Помимо этого, возможно использование подкастов, записанных не носителями языка, то есть демонстрирующих различные акценты народов мира, их интонацию, а значит, расширяющих аудитивный опыт обучающихся. Разнообразие подкастов настолько велико, что можно подобрать материалы, отвечающие абсолютно любым потребностям.

Выделяют три вида подкастов: аудио-подкасты, видео-подкасты и скринкасты, которые представляют собой аудиофайл с рядом изображений, появляющихся для иллюстрации предоставляемой в скринкасте информации (4). Существуют социальные сервисы подкастов, то есть сервисы Веб 2.0, позволяющие прослушивать, просматривать, создавать и распространять аудио- и видеозаписи. Наиболее крупные и популярные сервисы подкастов – это <http://www.podcastalley.com/>, <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/elementary-podcasts>, www.bbc.co.uk, <https://www.youtube.com/>, <http://learningenglish.voanews.com/>, www.podomatic.com и т.д. (1, 5).

На данный момент технология подкастов достаточно детально описана в работах зарубежных методистов и преподавателей английского языка как иностранного. В отечественной же методической литературе этот вопрос не получил должного освещения, как и не получила распространения сама технология. Согласно немногочисленным исследованиям, технология подкастов может использоваться для развития навыков и умений как аудирования, так и говорения (имеется ввиду запись обучающимися собственных подкастов). Однако последнее все же с большей вероятностью может осуществляться в высшей школе или в рамках факультативных занятий в общеобразовательной

школе в виду очевидной сложности и больших временных затрат, а также необходимости достаточного технического оснащения. Поэтому наиболее возможное распространение технологии связано именно с развитием аудитивных навыков и умений школьников.

В соответствии с требованиями к содержанию обучения иностранному языку, представленными в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте нового поколения, можно выделить типы аудиотекстов, которые должны служить материалами при обучении аудированию на иностранном языке. Выбор текстов основывается на возможных ситуациях, с которыми обучающиеся могут столкнуться в реальной жизни. Среди таких текстов должны быть: прогноз погоды, новости, различные репортажи; предметные лекции; экскурсионные лекции; всевозможные виды объявлений; инструкции (в том числе и медицинские); кинематографические и театральные постановки, телевизионные программы; интервью, собеседования; ситуации общения и обсуждение различных социально значимых тем (1).

Социальные сервисы подкастов бесплатны и легкодоступны, а значит, преподаватель может подобрать как учебные, так и аутентичные материалы, соответствующие вышеперечисленным типам текстов. Однако когнитивный подход к изучению языка все же подчеркивает необходимость реального использования языка в социально-значимом, аутентичном контексте. Большинство подкастов признаны аутентичными, они предоставляют обучающимся образцы реального использования и звучания иностранного языка. Более того, видеоподкасты объединяют в себе звук и изображение, что полностью отвечает принципу наглядности, предоставляя обучающимся сразу два ее вида (6).

Основываясь на крупнейших исследованиях использования подкастов в обучении, помимо аутентичности материалов, Ф. Роселл-Агуилар выделяет следующие преимущества использования технологии подкастов:

1) Удобный и мобильный формат. После скачивания материал может быть использован столько раз, сколько это необходимо, в любом удобном для учителя и ученика месте. Наличие функций паузы, остановки, контроля скорости воспроизведения также является неоспоримым достоинством.

2) Привлекательность. Формат и способы доступа к контенту более похожи на прослушивание музыки или радио и делают подкасты менее схожими с классическими материалами обучения, поэтому процесс становится менее монотонным и скучным.

3) Мотивация. Обучающихся легче привлечь новым форматом, который может быть более мотивирующим, и вовлечь учеников в дея-

тельность, которая могла бы не заинтересовать их при других обстоятельствах.

4) Легкий доступ для учителя. Большинство социальных сервисов подкастов и платформ для их воспроизведения просты в установке и использовании.

5) Доступность. Прослушивание, скачивание и использование подкастов бесплатно. Некоторые платформы позволяют также бесплатно создавать свои подкасты и задания к уже готовым материалам (2, 7).

Ф. Роселл-Агуилар указывает и на определенные сложности в использовании подкастов, однако все они связаны с созданием учителем и обучающимися собственных подкастов.

Наибольший интерес, конечно же, представляет практическое использование подкастов, примеры реальных учебных задач и результаты использования данной технологии.

Итак, исходя из перечисленных выше достоинств, разнообразия и многофункциональности подкастов, а также основываясь на опыте зарубежных и отечественных исследователей в данной области, можно выделить следующие способы работы с подкастами при обучении аудированию:

1) Использование подкаста для введения новой темы. Для этой цели может быть продемонстрирован небольшой отрывок из новостной или радиопрограммы, прогноз погоды и т.д.

2) Использование подкаста в качестве основного элемента урока, посвященного развитию аудитивных навыков и умений. В данном случае на помощь придут разнообразные видео-подкасты, например, тематические фильмы *BBC*, большинство из которых представлены с уже готовыми заданиями для работы до и после просмотра.

3) Использование подкаста в качестве домашнего задания. Учитель может использовать домашнее задание на основе подкастов как для тренировки, так и для проверки знаний, а также для подготовки учеников к последующей работе в классе на основе прослушанного материала.

Именно использование подкастов в качестве домашнего задания было опробовано на практике в 8 классе Академического лицея города Томска. В качестве материала был использован видео-подкаст с готовым заданием, взятый с платформы <http://www.eslvideo.com/>. Данная платформа позволяет подбирать материалы с уже готовыми заданиями, распределенными по уровням владения языком (*beginning, low intermediate, intermediate, high intermediate, advanced*), а также получать учителю результаты выполненных учеником заданий в личном кабинете. В рамках изучаемой темы «Англия. Традиции. Культура», обучающимся было предложено пройти квиз (англ. *quiz* – проверочный

опрос) после просмотра короткого мультипликационного ролика по мотивам пьесы Уильяма Шекспира «Гамлет». Квиз был направлен на развитие навыков аудирования с выборочным извлечением информации (ключевые слова, события, факты) и состоял из 10 тестовых заданий на альтернативный выбор. Данный вид аудирования для обучающихся средней ступени привычен, однако текст был достаточно трудным и видео-ряд, сопровождавший аудио-материал, значительно облегчил восприятие информации. Понимание того, что результаты прохождения квиза остаются известны только учителю и самим обучающимся, значительно уменьшило боязнь провала и улучшило психологический настрой учеников. По результатам выполнения заданий и по отзывам обучающихся, полученным в ходе последующей беседы, большинство (12 из 15) высказались положительно в адрес применяемой технологии. В то же время, отличный, хороший и достаточный результат показали только 10 из 15 учащихся, что указывает на достаточно высокий уровень мотивации у обучающихся даже в случае неудовлетворительного прохождения квиза.

Разумеется, это далеко не все варианты использования подкастов, как и при работе с большинством других технологий, все зависит от фантазии педагога и от способностей обучающихся. Однако, несомненно, подкасты являются благоприятной основой для развития как навыков аудирования, так и других. Например, стоит отметить, что использование подкастов является отличным способом развития социокультурной компетенции обучающихся, так как материалы очень информативны и охватывают всевозможные темы: история, политика, культура и т.д. Кроме того, подкасты могут служить основой проблемного обучения, так как зачастую в них поднимаются современные актуальные вопросы. Как известно, проблемное обучение помогает привлечь внимание обучающихся, повысить мотивацию, вовлечь в обсуждение изучаемого вопроса, создать атмосферу интерактивности, а значит, помогает развивать коммуникативную компетенцию.

Литература

1. Сысоев, П. В. Подкасты в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2012. – №2 (26). – С. 189-201
2. Rosell-Aguilar, F. Top of the Pods – In search of a podcasting “podagogy” for language learning / F. Rosell-Aguilar // Computer Assisted Language Learning. – 2007. – 20 (5). – pp. 471–492.
3. Graham, S. Podcasting: Audio on the Internet Comes of Age / S. Graham // Teaching English as a Second or Foreign Language. – 2006. – 9 (4). <http://tesl-ej.org/ej36/int.html>
4. Гусарова, Ю. В. Использование социального сервиса «подкаст» при обучении говорению на иностранном языке (на примере немецкого языка) / Ю. В. Гусарова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – 20. – С. 2641-2645.

5. Jain, S., Hashmi, F. Advantages of podcast in English language classroom / S. Jain, F. Hashmi // Journal of Indian Research. – 2013. – № 2-1. – pp. 158-163.
6. Madsun, H., Bee Hoon, T. Podcast applications in language learning: a review of recent studies / H. Madsun, T. Bee Hoon // English language teaching : Canadian Center of Science and Education. – 2013. – № 2-6. – pp. 128-135.
7. Ashraf, H., Noroozi S., Salami, M. E-listening: The Promotion of EFL Listening Skill via Educational Podcasts / H. Ashraf, S. Noroozi, M. Salami // Proceedings of the International Conference on e-Learning. – 2011. – p. 10.

УДК 811.111'246.2'271:398.9:331

ГРНТИ 14

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧЬЯ
(НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКИХ, ТАДЖИКСКИХ И РУССКИХ
ПОГОВОРОК О ТРУДОЛЮБИИ И ЛЕНИ)**

**THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF CROSS-CULTURAL
AND SOCIOCULTURAL COMPETENCES IN TEACHING
ENGLISH IN BILINGUAL ENVIORNMENT (BASED ON THE
ENGLISH, RUSSIAN AND TADJIC PROVERBS ABOUT
INDUSTRIOUSNESS AND LAZINESS)**

Муродов Хусен Сафаралиевич, Нагорная Людмила Антоновна

Научный руководитель: Л. А.Нагорная, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: межкультурная и социокультурная компетенции, формирование личности, диалог культур, сравнение с собственной культурой и языком, толерантность, национальные поговорки и пословицы.

Keywords: cross-cultural and sociocultural competence, formation of personalities, cross-cultural dialogue, comparison with one's own culture and language, tolerance, national proverbs and sayings.

Аннотация: Преподавание английского языка направлено на формирование культуры мира в сознании человека. Целенаправленное развитие социокультурной и лингвистической компетенций должно стать эффективным на уроках английского языка, если принимать во внимание диалог таджикской и русской культур. Для того чтобы дать ученику возможность осознать себя субъектом многоязычной культуры, надлежит формировать и развивать у него навыки и умения общения в контексте диалога культур. Для эффективной организации процесса учебного процесса представляется полезным изучение национальных поговорок и пословиц.

Межкультурный аспект преподавания иностранного языка в школе в настоящее время привлекает внимание всё большего числа исследователей. Не подлежит сомнению тот факт, что фактической целью

обучения любому иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя как языковую (лингвистическую), так и социокультурную компетенцию. Однако без знания социокультурной среды невозможно сформировать коммуникативную компетенцию даже в самых узких рамках. Изучение иностранного языка направлено на формирование личности, которая способна и стремится участвовать в межкультурной коммуникации. Но формирование такой личности представляется недостижимой задачей без знаний о социокультурных особенностях социума, язык которого изучают школьники [1, 2].

Социокультурная и лингвистическая компетенции являются неотъемлемыми компонентами межкультурной компетенции, наряду с лингвострановедческим, социолингвистическим, социально-психологическим компонентами. Их целенаправленное и равномерное развитие может и должно стать эффективным в процессе обучения иностранным языкам. Актуальность данной темы вытекает из особенностей социальной среды Таджикистана, которая характеризуется сложной структурой. Особенностью социальной среды этой республики является совместное проживание таджикского и русского населения, которое имеет достаточно продолжительную и противоречивую историю. Практически повсеместно таджикский и русский языки функционируют одновременно. Жители страны успешно справляются с межязыковыми и межкультурными трудностями, учатся взаимоуважению и взаимодоверию. Исторически сложившееся двуязычие оказывает определённое влияние на преподавание английского языка в школе, так как формирование социокультурной компетенции в процессе обучения английскому языку в школе базируется на опыте межнационального общения представителей двух народов.

Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения английскому языку неразрывным образом связано с ведущими целями образования: практической, развивающей и воспитательной [2, 3]. И воспитательная задача является наиболее значимой, ибо от её решения зависит формирование у молодого поколения чувства патриотизма и чувства интернационализма. Формирование и воспитание таких чувств имело место в жизни каждого ребёнка Таджикистана ещё до начала его обучения в школе как результат компактного проживания таджикского и русского населения и их совместной хозяйственной деятельности.

Преподавание английского языка направлено на формирование культуры мира в сознании человека. На уроках английского языка осваивают и сравниваются не только языковые явления, но и обычаи, традиции, образ жизни, религиозные воззрения английского, таджикского и русского народов. Огромное значение для формирования со-

циокультурной компетенции имеет изучение культуры Таджикистана, России и англоговорящих стран.

Спецификой функционирования языка в качестве иностранного является тот факт, что он обеспечивает межкультурное общение. Междисциплинарное содержание предмета «иностраный язык» предоставляет благоприятные возможности для формирования довольно широкого социокультурного образовательного пространства. Социокультурная компетенция может быть сформирована и за счет других источников социокультурной информации, таких как: литература, интернет, средства массовой информации, фильмы.

Постижение культуры страны изучаемого языка представляется не самоцелью, а лишь основанием для более глубокого понимания и осмысления своей родной культуры. Главное в процессе познания – не только аккумуляция фактического материала об иноязычной стране, но и знакомство с людьми, своими ровесниками, направлением их мыслей, характером их поведения, подходом к общечеловеческим ценностям [4].

Для того чтобы дать ученику возможность осознать себя субъектом многоязычной культуры, надлежит формировать и развивать у него навыки и умения общения в контексте диалога культур. Основной целью такого обучения является выработка у учащихся нового культурного сознания, т.е. взаимодействуя с представителями иной культуры, им надлежит понять другой образ жизни, другие ценности, по-иному подойти к своим культурным ценностям и не полагаться на существующие стереотипы. Включая обучаемых в иноязычную культуру, следует выявить общие черты в родной и неродной культуре, и на основе этих фактов облегчить учащимся вхождение в своеобразный мир иной культуры. При этом решается самая трудная задача – происходит переключение в другую культуру без отчуждения от своих собственных материальных и духовных ценностей. Именно сравнение с собственной культурой и языком помогут понять мировоззрение и культурные установки другой нации. Было бы ошибочным в практике преподавания английского языка не принимать во внимание диалог таджикской и русской культур, который имеет место на территории Таджикистана.

Одной из значимых ступеней в формировании межкультурной и социокультурной компетенции в процессе обучения иноязычному общению является анализ культурных и мировоззренческих особенностей носителей языка. В ходе формирования социокультурной компетенции необходимо воспитать у подрастающего поколения толерантное отношение к изучаемой культуре, что реализуется в готовности индивида к восприятию нового образа мыслей; научить относиться к явлениям

культуры другого этноса непредвзято; выработать желания расширить и углубить знания о стране изучаемого языка; уметь адекватно соотносить свое и чужое, что позволит избежать недопонимания в общении [4].

Значимыми факторами в изучении иностранного языка являются понимание проблем, проявляющих при коммуникации между представителем разных лингвокультур, осознание национальных ценностей и установленных норм поведения. Межкультурная коммуникация предполагает психологическую готовность личности не только принять представителя иной культуры со всеми его национальными и ментальными особенностями, но и способность изменяться и перестраиваться самому. Это позволяет разрешать ситуации межкультурного непонимания незамедлительно и результативно. Учащиеся должны быть хорошо подготовлены к этому, чтобы избежать недопонимания, неадекватного восприятия поведения и возможных конфликтов, которые могут возникнуть в результате ошибок в использовании языка, неверной трактовки слов собеседника и оценки сложившихся обстоятельств. А восприятие учащимся ценностей чужой культуры способствует становлению его как профессионала, облегчает сотрудничество с представителями мировой цивилизации. Именно при этом условии появляется возможность говорить о диалоге культур.

Социокультурная компетенция, необходимая для эффективного диалога и взаимодействия, предполагает одинаковый объем культурной грамотности собеседников. Отсюда следует вывод, что эффективной межкультурной коммуникации необходимо целенаправленно учить и учиться.

Для эффективной организации процесса учебного процесса необходимо, чтобы с учебные материалы предоставляли достаточно широкий спектр сведений о коммуникативном поведении представителей иной культуры. Прежде всего, это происходит с помощью аутентичных материалов: оригинальных текстов, аудиозаписей, видеофильмов.

В этом смысле представляется полезным изучение национальных поговорок и пословиц, которые являются нормативными по своему языковому оформлению, несут лингвострановедческую информацию, преподносят народную мудрость в краткой и выразительной форме и выступают своеобразными ретрансляторами национальной культуры. Кроме того, их использование позволяет увеличить познавательную активность и заинтересованность учеников в изучении английского языка, нацеливает их на решение научных, исследовательских и практических задач [5].

В своём исследовании мы остановились на английских, таджикских и русских поговорках о труде и лени.

В ходе работе над ними на уроках следует показать ученикам, что любой этнос, любая культура поощряет трудолюбие и порицает безделье и праздность, например:

Об этом красноречиво свидетельствуют поговорки, имеющие одинаковое содержание. Например:

Never put off till tomorrow what you can do today. Кори имрузро ба фардо магузор. Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня.

Поговорки и пословицы разных народов указывают, что человек оценивается по его поступкам и делам, а не по его высказываниям:

Actions speak louder than words. Action is better than word. Saying and doing are two things.

Амал бехтар аст аз сухан. (Поступки говорят громче, чем слова). Мехнатро бисёр кун гапро кам (Будь жадным до работы, но скудным на слова).

Не по словам судят, а по делам. О человеке судят по его делам.

Достойная плата за труд во всех этносах сравнивается с вкусной, часто со сладкой едой:

No bees no honey, no work no money. The sleepy fox has seldom feathered breakfast. No sweet without some sweat.

Хӯроки меҳнатӣ ширин мешавад. (Заслуженная еда – сладка).

Горька работа, да хлеб сладок. По готовой работе вкусен обед. Без труда меду не едят.

Поговорки и пословицы разных народов указывают на то, что все религии призывают трудиться и поощряют трудолюбие. Например:

He that sows trusts in god.

God (Heaven) helps those who help themselves.

Аз бекор Худо безор (Бог ненавидит лентяев). Аз мо ҳаракат аз Худо баракат (От нас – работа, от бога – благословение).

Тому, кто сам не плошает, Бог помогает. Бог труды любит. Работай до седьмого поту, благословит сторицею Господь работу.

Необходимо отметить, что народная мудрость учит начинать свой труд как можно раньше, а, значит, и вставать работник должен на заре:

An early riser is sure to be in luck. He that will thrive must rise at five. He, who sleeps all morning, may go a-begging all the day after.

Таджикские поговорки также призывают начинать дело с восходом солнца:

Саҳар бархезу тоат кун, ки тоат беҳ зи ҳар кор аст. (Утром один час лучше, чем два вечером). Сравните с русской пословицей: Кто рано встает – тому Бог даёт.

Поговорки обращают внимание людей и на тот факт, что безделье – тяжкое бремя для трудолюбивого человека.

The hardest work is to do nothing. Аз бекори кори бепул хубтар! (Бесплатная работа лучше, чем ничегонеделанье). *Скучен день до вечера, коли делать нечего.*

Итак, поговорки английского, таджикского и русского народов демонстрируют единодушное неприятие лени и праздности и одобрение трудолюбия. Их изучение на уроках английского языка способствует формированию социокультурной и лингвистической компетенций, поскольку они не только содержат лингвистическую и страноведческую информацию, но и преподносят народную мудрость в краткой и выразительной форме и выступают своеобразными ретрансляторами национальной культуры.

Литература

1. Бикитеева Р.Р. Формирование межкультурной компетентности студента: личностно-смысловый аспект: автореф. дис. канд. пед. наук. – Оренбург. – 2007.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М: Гнозис, 2003. – 317 с.
3. Барышников, Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 8-12.
4. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учебное пособие. М.: Ключ – С, 1999. 224 с.
5. Баганова, П. А. Потенциал использования пословиц в обучении иностранным языкам // Слагаемые качества современного гуманитарного образования / П. А. Баганова. – Самара, 2004. – С. 139-144.

УДК 81'255
ГРНТИ 14

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

PECULIARITIES OF TRANSLATION TEACHING IN PREPARING UNDERGRADUATE STUDENTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Пустовалова Виктория Александровна

Научный руководитель: Л.А. Нагорная, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: переводческая практика, навыки перевода, переводческие трансформации, коммуникативные результаты, социальная функция, межъязыковое общение.

Keywords: translation practice, translation skills, translation transformations, communicative results, social function, interlingual communication

Аннотация. В данной статье перевод рассматривается как цель и средство обучения иностранному языку, роль перевода как эффективного вида деятельности при обучении иностранному языку, положительные стороны перевода на занятиях иностранного языка; приводятся определения перевода, и особо выделяется письменный перевод, поскольку чаще всего перевод осуществляется письменно; отмечается важность работы со словарями, необходимость в разработке и внедрении эффективных упражнений по обучению умениям и навыкам перевода как средству обучения иностранному языку.

Мы живем в век современных технологий и большого потока информации, когда люди различных профессий, не являющиеся специалистами-переводчиками, вынуждены заниматься переводческой деятельностью. Вследствие чего знание основ теории перевода и основных переводческих приемов становится необходимым элементом в системе образования для всех изучающих иностранный язык, в частности для будущих педагогов.

Мы исходим из того, что при обучении переводу необходимо обеспечить студентам факультета иностранных языков, обучающимся по педагогической специальности, как можно больше переводческой практики. Хотя в своей массе будущие педагоги не будут заниматься переводом напрямую, переводческие навыки будут востребованы ими в практике преподавания иностранных языков.

Мы сознательно ограничиваем тематику текстов для перевода художественными и общественно-политическими отрывками, поскольку у студентов педагогической специальности отводится очень небольшое количество времени на освоение этого предмета. Однако такие тексты могут содержать информацию самого широкого спектра.

Перевод как предмет в группах студентов-преподавателей выступает и как цель, и как средство обучения английскому языку. Во-первых, студенты учатся делать адекватные переводы письменных текстов, во-вторых, они знакомятся с переводческими трансформациями, увеличивают словарный запас и совершенствуют грамматические навыки, в-третьих, расширяют свои познания социально-культурной сферы двух этносов. Успешность овладения иностранным языком в целом и переводом в частности определяется общим уровнем интеллектуального и лингвистического развития студента, наличием у него фоновых знаний в разных науках и сферах человеческой деятельности, а также способностью вдумчиво и бережно относиться к тексту оригинала. Наилучших результатов в приобретении навыка письменного перевода достигают студенты с творческими наклонностями.

Поскольку любая речемыслительная деятельность сопровождается переводом (устным, письменным, мысленным), навыки перевода значительно способствуют совершенствованию уровня владения иностранным

языком, то есть перевод выступает средством изучения языка. Учитывая, что чтение и понимание иноязычного текста, понимание аудио текста базируются на родном языке, а монологические рассуждения и диалогические высказывания изначально формулируются на родном языке по-русски, можно утверждать, что вся деятельность студента на уроке английского языка основывается на переводе. В ходе выполнения письменных заданий превалирование родного языка проявляется в структуре и стиле письма. Уровень владения навыками перевода и умение работать со словарем влияют на скорость понимания и выполнения заданий. Кроме того от уровня владения переводческими навыками в определенной степени зависит объем усвоенного материала, психологическое состояние учащегося и в целом микроклимат на занятии.

Эффективно организованная переводческая деятельность дает возможность практиковать четыре навыка (чтение, письмо, аудирование и говорение). Говоря о коммуникативной компетентности, следует отметить, что при переводе от студентов требуется точность, доходчивость и гибкость. По мнению Алана Даффа перевод учит студента находить (гибкость) самые подходящие слова (точность), чтобы передать значение переводимого текста (доходчивость) [1].

Перевод, осуществляемый в группах, может побудить студентов к совместному обсуждению и выбору значения слов, поскольку приходит понимание текста оригинала через подбор эквивалентов в иностранном языке. Согласно Алану Даффу преподаватели и студенты используют перевод, чтобы изучать иностранный язык, у перевода есть четкие коммуникативные и познавательные цели, перевод демонстрирует высокий уровень мотивации со стороны студентов и может привести к высоким коммуникативным результатам [1]. Обсуждая сходства и различия двух языков во время процесса перевода, у студентов появляется возможность понять взаимосвязь двух языков и их взаимовлияние. Перевод также помогает студентам сопоставить типологические особенности иностранного и родного языков, например, при сравнении идиоматических выражений, метафор. Преподаватель может направить переводческую деятельность на достижение конкретных узкоспециализированных целей, как, например, практика и тренировка определенной лексики, грамматических правил, стилей переводимых текстов. И, наконец, многие студенты, считают, что развитые навыки перевода являются естественной и логической частью овладения иностранным языком на высоком уровне.

В рамках теории и методики обучения иностранным языкам рассматриваются многочисленные сложные проблемы. Среди них важное место занимает изучение лингвистических аспектов межъязыковой

речевой деятельности, которая называется переводом. Вопросы особенностей обучения переводу, отрицательные и положительные стороны перевода на занятиях иностранного языка более подробно рассматриваются многими исследователями [2, 3, 4].

Перевод – это, вне всякого сомнения, очень древний вид речевой деятельности. По мнению Е.В. Бреуса, перевод есть не что иное, как «акт межъязыковой коммуникации. При переводе имеет место не только контакт двух языков, но и соприкосновение двух культур» [5, с.17]. Перевод с самого начала осуществлял важнейшую социальную функцию, делая возможным межъязыковое общение людей.

Мы рассматриваем перевод с точки зрения лингвистики и методики его преподавания. В теории и методике преподавания иностранных языков выделяют письменный и устный виды перевода. В данной статье речь идет о письменном переводе, так как чаще всего перевод осуществляется письменно. «Письменным переводом называется такой вид перевода, при котором речевые произведения, объединяемые в акте межъязыкового общения (оригинал и текст перевода), выступают ... в виде фиксированных текстов, к которым переводчик может неоднократно обращаться» [6, с. 97]. Л.С. Бархударов определил перевод как «процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения» [7, с. 11].

Несмотря на то, что перевод как часть коммуникативного подхода в обучении иностранному языку вызывает серьезные дискуссии, он является часто используемой стратегией обучения иностранному языку [8, 589]. Будучи средством, способом обучения и контроля его результатов, перевод широко используется для обучения навыкам чтения и письма. Упражнения на перевод также эффективны на раннем этапе обучения аудированию и говорению [9, с. 92].

Перевод как эффективный вид учебной деятельности довольно сложно организовывать и процесс подготовки упражнений по переводу занимает много времени. Осознав этот факт, необходимо разработать и внедрить эффективные упражнения по обучению умениям и навыкам перевода как средству обучения иностранному языку. Большое внимание надлежит уделять отбору текстов для перевода. Преподаватель иностранного языка должен не только в совершенстве владеть как родным, так и иностранным языками, но и иметь хорошие фоновые знания культуры родного и иноязычного этноса. В противном случае перевод может принести больше проблем, чем пользы.

Поскольку даже на начальном этапе обучения многие студенты уверены, что они уже умеют переводить, преподавателю необходимо объяснять, постоянно напоминать, а порой и доказывать, что перевод

не является механической заменой слов и конструкций языка оригинала словами и конструкциями языка перевода. Необходимо донести до студентов, что текст является единицей перевода, что это сложное структурное и содержательное целое, и его коммуникативный «заряд» намного больше совокупного содержания высказываний, которые его составляют. Из этого следует, что переводу подлежат не формы и значения как таковые, а смысл [10, с. 118]. Следует особо выделить важность работы со словарями, которую многие студенты зачастую недооценивают. Профессиональный перевод не терпит домысливания. Необходимо выработать у студентов привычку использовать словари, постоянно проверяя себя при появлении малейших сомнений в значении слова. При этом проверять следует не только по двуязычному словарю, но и по словарю синонимов и толковому словарю, а иногда и по энциклопедическому справочнику, узкоспециальному словарю и сборнику терминов. Нужно учить студентов принимать во внимание ситуацию, контекст, предмет речи. Работа с разными типами словарей приучает студентов грамотно пользоваться лексикографическими источниками сначала на занятии, а затем и самостоятельно.

Таким образом, перевод является самостоятельным видом речевой деятельности, существующим в неразрывной связи с чтением, письмом, аудированием и говорением. Невозможно овладеть навыками перевода, не владея при этом другими видами речевой деятельности. А в процессе овладения переводом и осуществлении его на практике улучшается уровень владения всеми другими видами речевой деятельности, т.е. повышается качество владения иностранным языком в целом. При этом очень важно донести учащимся идею творческого подхода в работе над текстом, не забывая о том, что перевод – это не просто автоматическая передача фраз, а индивидуальное творчество.

Литература

1. Alan Duff. Translation / Alan Duff. – Oxford : OUP, 1994. – 160 pp.
2. Методика преподавания перевода: материалы III международной конференции «Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики: сущность, концепции, перспективы». Волгоград, 18–20 окт. 2010 г. – Волгоград, 2010.
3. Конишева, М. В. Перевод как средство обучения иностранному языку: материалы III межрегиональной, с международным участием научной Интернет-конференции/РЭУ им. Г.В. Плеханова, 20-25 марта 2016 г. – Москва, 2016.
4. Особенности обучения учащихся переводу англоязычных аутентичных и адаптированных текстов в базовой школе / С. Ю. Канина, Е. В. Ермолаева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 8. С. 273–276.
5. Бреус, Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. 3-е изд. / Е. В. Бреус. – Москва : Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.
6. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – Москва : Высшая школа, 1990. – 253 с.

7. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – Москва : Международные отношения, 1975. – 240 с.
8. Михайлова, Э. Р., Гецкина, И. Б. Перевод как средство обучения иностранному языку / Э. Р. Михайлова, И. Б. Гецкина // Научный альманах. Педагогические науки – 2015. – № 8 (10). – С. 587–589.
9. Борисова, Л. А. Методические основы преподавания специальных видов перевода / Л. А. Борисова // Вестник НГЛУ. Проблемы перевода и переводоведения. – 2012. – № 20. – С. 86–95.
10. Пятакова, О. А. Основные принципы методики преподавания письменного перевода / О. А. Пятакова // Вестник НГЛУ. Проблемы перевода и переводоведения. – 2012. – № 20. – С. 117–123.

УДК 372.881.1
ГРНТИ 14.35.09

**ПРОЕКТНАЯ РАБОТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

**PROJECT METHOD IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING
TO THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS**

Рябова Тамара Сергеевна

Научный руководитель: Л.В. Круглова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, активное обучение, метод проектов, эффективность проектной работы.

Key words: English for specific purpose, active learning, project method, efficiency of project based learning.

Аннотация. Статья посвящена профессионально-ориентированному обучению иностранного языка студентов неязыковых направлений подготовки. Исследуется роль активного обучения, в частности, метода проектов. Обоснована актуальность и эффективность проектной работы, рассмотрен пример проекта.

В условиях современной системы иноязычного образования, где основное внимание переносится с обучающей деятельности на познавательную, одним из значимых компонентов стала ориентация на разнообразные формы и методы активного обучения. Переход от информативных форм и методов обучения обусловлен необходимостью формирования способности к активной деятельности, где знания являются уже не основной и единственной целью обучения, а средством развития личности [1]. Под активным обучением, прежде всего, понимают применение таких форм и методов, как проблемные лекции, семинары-дискуссии, деловые игры, научно-исследовательские работы,

производственная практика и т.д., то есть виды деятельности, которые включают в себя элементы проблемности, научного поиска, разнообразные формы самостоятельной и творческой работы.

Активное обучение является важнейшим методом в условиях интеграции профессиональных и иноязычных знаний, так как способно решать ряд задач, недоступных традиционному обучению. Например, таких, как формирование не только познавательных, но и профессиональных мотивов и интересов, социальных умений и навыков взаимодействия и коммуникации [1]. Основные задачи, которые решаются с помощью активных методов обучения – повышение мотивации в изучении иностранного языка и его использовании в профессиональной деятельности.

Однако, все еще находясь в процессе развития, активное обучение имеет некоторые недостатки и трудности. В частности, не всегда применение тех или иных активных методов является уместным на конкретном занятии или с конкретной аудиторией. Кроме того, зачастую они методически не обоснованы, следовательно, не приносят желаемого результата. Вербицкий считает, что необходимо создание концептуальных основ проблемного обучения, что позволит разумно пользоваться его возможностями [1].

Все же, несмотря на некоторые сложности, активное обучение остается неотъемлемой частью обучения иностранным языкам, постоянно развиваясь и совершенствуясь. Один из основных его широко используемых методов – проектная работа, потенциал которой, как и для прочих методов активного обучения, в полной мере возможно реализовать только при наличии определенных предпосылок и условий [2].

Проектная работа ориентирована на потребности и интересы студентов и имеет практическую направленность. Решающую роль играют личностно-ориентированный и деятельностный подходы, включающие в себя когнитивные и эмоциональные процессы [2]. Проектная работа позволяет создать близкую к реальности ситуацию, в том числе, профессионально-ориентированную. Таким образом, кроме тренинга умений, навыков и стратегий коммуникации, создаются условия для интеграции иностранного языка и профессиональной деятельности, что способствует развитию профессионально-ориентированного общения, а также позволяет овладеть навыками межкультурной коммуникации.

Эффективность проектной работы подразумевает выполнение ряда требований [2]. Поскольку речь идет о межнациональных контактах, проект должен быть направлен на формирование и развитие социокультурной компетенции, без которой невозможно овладение меж-

культурной компетенцией. Немаловажным является усвоение и закрепление студентами в процессе работы над проектом ряда лексических и грамматических единиц и развитие коммуникативной компетенции. Проект должен содержать значимую проблему, разрешение которой требует вовлечения междисциплинарных знаний и исследовательского поиска, а также различных форм самостоятельной работы студентов. Предполагаемые результаты должны иметь практическую, теоретическую и познавательную значимость, а содержательная часть структурирована с указанием поэтапных результатов. Кроме того, для успешного проведения проекта следует определить его типологические признаки.

Существует несколько классификаций проектов. Е.С. Полат предлагает различать проекты по следующим критериям:

1. По предметно-содержательной области проекты делятся на монопроекты или межпредметные проекты.

2. По характеру координации выделяют непосредственные (жесткие, гибкие) или скрытые (неявные, имитирующие участника проекта).

3. По характеру контактов: проекты проводятся среди участников различных групп, например, одной учебной группы, одного факультета, вуза, региона, разных стран мира).

4. Проекты классифицируются по количеству участников.

5. По продолжительности выполнения проекты могут быть краткосрочными (несколько занятий), средней продолжительности (от двух недель до месяца), долгосрочные – до нескольких месяцев)

6. По доминирующей в проекте деятельности можно выделить исследовательские, творческие, ролевые и игровые, ознакомительно-ориентировочные (информационные), практико-ориентированные (прикладные).

Исследовательские проекты требуют методологическую обоснованность и проведение экспериментальных работ, то есть данный тип проектов имеет схожую с подлинным научным исследованием структуру.

Творческие проекты, не имея четкой структуры в процессе совместной деятельности, предполагают оформление результатов с продуманной структурой в форме драматизации, программы праздника, плана статьи, дизайна альбома и пр.

В ролевых и игровых проектах структура открыта до окончания работы. Данный тип проектов обладает высокой степенью творчества, в то же время основная деятельность – ролевая.

Ознакомительно-ориентировочные (информационные) проекты направлены на сбор, обобщение и анализ информации о каком-либо объекте, событии или явлении. Ознакомительно-ориентировочные

проекты имеют детально проработанную структуру и зачастую интегрируются в исследовательские, становясь их органичной частью [3].

Особенностью практико-ориентированных (прикладных) проектов является с самого начала обозначенный результат, ориентированный на интересы и потребности участников проекта. Структура проекта тщательно проработана, и очень важна координация индивидуальной и групповой деятельности его участников в процессе работы над проектом.

Из описания различных типов проектов следует, что важный аспект – это структура, которая является универсальной и выглядит следующим образом [2]:

1. Тип проекта
2. Цели проекта
3. Курс, семестр
4. Уровень обученности группы
5. Тема по программе
6. Форма
7. Координация
8. Проектное задание
9. Материалы
10. Рекомендуемая продолжительность проекта
11. Рекомендуемое количество участников
12. Ход проекта
13. Приложения

Эффективность профессионально направленных проектов проявляется в первую очередь в повышении мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых направлений подготовки, имеет особое значение и способствует активному включению в процессе изучения иностранного языка. Рост мотивации обусловлен тем, что данный вид работы имеет практическую направленность и непосредственно связан с профессиональной деятельностью студентов. На практике видна польза применения иностранного языка и способы его применения в приближенных к реальности ситуациях [4]. Таким образом, междисциплинарность и интеграция общей языковой и профессиональной подготовки являются большим преимуществом проектной работы.

В процессе работы над проектом студенты сталкиваются с большим количеством аутентичного материала, который имеет огромный потенциал. Кроме расширения словарного запаса, освоения и закрепления различных грамматических структур и развития всех видов речевой деятельности аутентичные материалы содержат в себе информацию о культуре страны изучаемого языка. Следовательно, работа

с аутентичными материалами позволяет развивать целый ряд компетенций, необходимых в профессиональной деятельности, а именно, лингвострановедческую, социокультурную, межкультурную, коммуникативную.

Формирование и развитие последней – основная задача обучения иностранному языку. Для развития коммуникативной компетенции недостаточно применения коммуникативных или условно-коммуникативных упражнений, необходимо вовлечь учащихся в активный мыслительный процесс, дать возможность решать проблемные ситуации, обсуждать их, искать пути их решения, акцентировать внимание студентов на содержании высказывания, ставить в центр внимания мысль, в то время как язык должен выполнять свою прямую функцию – формирование и формулирование этих мыслей [3]. Метод проектов в полной мере выполняет все данные требования, он направлен на развитие самостоятельного мышления студентов и умения применять на практике знания, приобретенные в вузе [5].

В качестве примера может выступать информационный проект «Профилактика социальных девиаций», предназначенный для студентов социально-педагогических направлений подготовки. Масштабность темы позволяет студентам выбрать интересующий их раздел и, таким образом, реализовать принцип индивидуализации и мотивировать на продуктивную деятельность.

Форма работы над проектом преимущественно самостоятельная, с открытой координацией для корректировки деятельности подгрупп. Основной целью проекта является применение на практике и закрепление ранее полученных знаний иностранного языка, а также развитие коммуникативной компетенции и критического мышления.

Работа над проектом включает в себя ряд заданий, которые способствуют достижению данной цели. В первую очередь студентам необходимо собрать информацию по теме своего проекта, что предполагает использование аутентичных материалов и, следовательно, расширение и закрепление словарного запаса, грамматических структур. На следующем этапе полученную информацию необходимо обобщить, проанализировать и обсудить в подгруппе, завершающая стадия представляет собой презентацию результатов работы и их обсуждение в аудитории. Деятельность последних этапов способствует развитию самостоятельного критического мышления и коммуникативной компетенции.

Таким образом, метод проектов способен решать ряд недоступных традиционному обучению задач, которые очень важны для успешного овладения иностранным языком для осуществления профессиональной коммуникации. Данный метод соответствует всем требованиям современной системы образования и потребностям обучающихся.

Литература

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Прохорец, Е. К., Плеханова, М. В., Хмелидзе, И. Н. Основы проектной работы на занятиях по немецкому языку в техническом вузе: учебное пособие / Е. К. Прохорец, М. В. Плеханова, И. Н. Хмелидзе. – Томск: Издательство ТПУ, 2003. – 112 с.
3. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3. – С. 37-45.
4. Дроздова, Ю. В. Метод проектов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе / Ю. В. Дроздова // Вестник МГУКИ. – 2014. – №6 (62). – С. 195-198.
5. Соловьева, И. Ю. Методика применения информационных технологий и проектные формы работы в обучении иностранным языкам / И. Ю. Соловьева // Вестник ВГТУ. – 2010. – №4. – С. 141-143.

УДК 372.881.111.1

ГРНТИ 14.25.09

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКОРОГОВОРОК И ПОСЛОВИЦ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ СОШ

THE USE OF TONGUETWISTERS AND PROVERBS IN TEACHING PHONETICS AT THE SECONDARY STAGE OF THE SECONDARY SCHOOL

Трошина Юлия Александровна

Научный руководитель: М. А. Русина, научный сотрудник

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: фонетические навыки, произношение, средняя ступень обучения, скороговорка, пословица, методы работы.

Key words: phonetic skills, pronunciation, secondary stage, tongue-twister, proverb, stages of working with a proverb.

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие фонетических навыков, приведена краткая характеристика средней ступени обучения. Также предлагается разработка по использованию скороговорок и пословиц для развития фонетических навыков на средней ступени обучения средней общеобразовательной школы, даны рекомендации по рациональному включению данного материала в уроки английского языка.

В основе обучения фонетической стороне речи лежат знания, навыки и умения. Навык определяется как «упрочнившийся благодаря упражнениям как способам действия», как «действие, которое совершается человеком без участия сознания, то есть автоматически» [1, с.23].

Фонетические навыки – это автоматизированные произносительные навыки, а именно навыки произношения иностранных звуков и их

сочетаний, выделение этих звуков в потоке звучащей речи, постановки ударений, правильного интонационного оформления синтаксических конструкций иностранного языка, что является компонентами речевых умений, необходимых как для понимания речевого сообщения, так и для выражения мысли [2, с.64].

Фонетические навыки включают в себя ритмико-интонационные и слухо-произносительные. Последние играют очень важную роль в акте коммуникации, поскольку даже один некорректно произнесенный звук может стать причиной потери или изменения смысла слова, что значительно затрудняет восприятие речи у собеседника. Фонетические навыки являются наиболее «хрупкими», так как они в большей степени подвержены деавтоматизации в силу недостаточной или несистематической работы над ними на уроке [3, с.125].

На среднем этапе обучения необходимо поддерживать и совершенствовать уровень фонетических навыков. Но в связи с тем, что в речь вводится много новых и достаточно трудных языковых единиц, основное внимание обучающихся переключается на содержание речи, а произношение упускается из виду. Влияние родного языка становится более заметным. Происходит интерференция навыков произношения родного языка и иностранного. Как результат произношение ухудшается.

Вследствие этого возникает вопрос: как замотивировать обучающихся на дальнейшее совершенствование произношения?

Характерными психологическими чертами обучающихся среднего школьного возраста являются избирательность внимания, стремление к самовыражению и соревнованию, критичное отношение к окружающим. На данном этапе происходит перестройка всего организма, появляется быстрая возбудимость, интерес к необычному, яркому, что часто приводит к непровольному переключению внимания. Поэтому целесообразно организовывать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы у подростков не было ни желания, ни времени, ни возможности отвлекаться на посторонние дела [4, с.178].

Использование правильно подобранных скороговорок и пословиц – это эффективный прием для поддержания интереса обучающихся к изучению иностранного языка, повышения их работоспособности на уроках, так как именно они помогают ввести элемент игры и соревнования в процесс овладения языком [5, с. 456-457].

Скороговорки или «чистоговорки» известны с давних времен. С их помощью дети постигали родную и неродную речь в увлекательной шутливой форме. Но помимо развлечения скороговорки несут в себе чрезвычайно важную функцию – они помогают научиться четкому

произношению звуков и слов, приобрести правильную дикцию и избавиться от дефектов речи, осложняющих коммуникацию.

В английском языке скороговорки – это *tonguetwisters*, что означает «заплетатели языка». Действительно, когда мы произносим скороговорку впервые, у нас заплетается язык, звука английского языка смешиваются при артикуляции. Привыкая к иностранным звукам и тренируя их, мозг формирует необходимые сигналы, а органы речи совершают нужные движения.

Скороговорки – это упражнения, которые ускоряют процесс приспособления нашего речевого аппарата к звукам английского языка, в частности, к тем, которые не встречаются в родном языке. Анализ показывает, что скороговорок необычайно много. Их выделяют по размеру (короткие и длинные), по наличию рифмы (рифмованные и нерифмованные), по наличию сюжета (сюжетные и бессюжетные), по наличию смысловой нагрузки (логичные и абсурдные), по наличию повторов (с повторами и без повторов). Также существуют скороговорки на отработку отдельных звуков, интонации, ритма [6, с.51].

Пословицы и поговорки – наиболее распространенный и известный жанр устного народного творчества. Время возникновения пословиц и поговорок не установлено, но неоспоримо одно: и пословицы, и поговорки появились в далекой древности и с той поры сопутствуют народу на протяжении его истории. Поистине заслуживают внимания те выразительные средства, с помощью которых достигается устойчивость пословиц и поговорок. Как правило, пословицы имеют простую, сбалансированную форму и не содержат большое количество слов. Они также помогают в постановке произношения, темпа и интонации [7, с.52].

Скороговорки и пословицы способствуют тренировке материала, его воплощению в речи. Организация тренировки, применения и закрепления нового фонетического материала на основе скороговорок и пословиц, особенно в интересной творческой форме предотвращает забывание, помогает увеличить багаж культурологических знаний и словарный запас, развивает эмоциональную выразительность речи.

Такого рода материалы можно использовать на любом этапе урока, а также и при проведении внеклассных мероприятий по английскому языку [8, с.166].

Ознакомление с пословицей на уроке происходит в три этапа.

Рассмотрим данный процесс на примере пословицы *Where there is a will there is a way* [9].

– первый этап – презентация. На этом этапе обучающиеся прослушивают пословицу, читаемую учителем, без зрительной опоры,

либо с опорой (пословица может быть записана на доске или показана на экране);

- второй этап – произношение (первичная отработка). Сначала ученики повторяют звуки, слова, затем целую пословицу хором за учителем, после чего каждый произносит ее вслух;
- третий этап – работа над содержанием пословицы. Учитель предлагает русские эквиваленты для данной пословицы. На данном этапе возможно использование наглядного материала (иллюстраций к каждому русскому эквиваленту).

Рационально работать с блоком пословиц или скороговорок на протяжении ряда уроков. На каждом уроке отводится немного времени на работу с данным материалом. В этом случае возможно предложить обучающимся различные творческие задания. К примеру, можно предложить самостоятельное составление скороговорок. Такая интересная форма работы привлекает всех обучающихся – как «сильных», так и «слабых», способствует творческой активности. При переводе и заучивании скороговорок происходит не только обогащение словарного запаса, но также развивается память и выразительность речи. Ребенок учится адекватному отбору лексических единиц и их использованию. Чтение скороговорок вслух можно назвать словесной игрой, в которой практически нет никакого действия, движения. Весь интерес заключается в слове и выражен словом. Это не мелодичное поэтическое произведение, имеющее свою композиционную форму и сюжет, а игра, состязание. И, как в любой игре, здесь имеют значение степень занимательности, индивидуальные способности участников игры, определенные навыки и умения. Победителем в такой игре становится тот, кто уверенно, четко и выразительно произносит столь трудные комбинации слов.

Таким образом, регулярное использование скороговорок и пословиц на уроке английского языка в процессе обучения фонетике способствует совершенствованию навыков произношения звуков английской речи, постановки ударения, интонирования и паузации, предотвращает деавтоматизацию навыка употребления уже изученных звуков. Кроме того, такой материал повышает интерес к изучаемому языку, развивает память, делает речь четкой и выразительной.

Литература

1. Шамов, А.Н. – Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / А.Н. Шамов. – Москва: АСТ: Восток-Запад, 2008. – 253 с.
2. Соловова, Е.Н. – Пособие для студентов педвузов и учителей / Е.Н. Соловова. – Москва: Просвещение, 2002. – 239 с.
3. Климентенко, А.Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / А.Д. Климентенко, А.А. Миролубов. – Москва : Педагогика, 1981. – 456 с.

4. Рогов, Е.И. – Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Е.И. Рогов. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 448 с.
5. Кунин, А.В. – Курс фразеологии современного английского языка: Уч. пос. для интов и фак. иностр. яз. – 3-е изд., стереотип. / А.В. Кунин. – Дубна: Феникс+, 2005. – 488 с.
6. Мезеника, М.В. – Поговорим о скороговорках / М.В. Мезеника. // Иностранные языки в школе, 1993. – №2. – 55 с.
7. Мезеника, М.В. – Поговорим о поговорках / М.В. Мезеника // Иностранные языки в школе, 1993. – №2. – 55 с.
8. Игна, О.Н. Технологии и методика обучения иностранному языку. Часть 2. Обучение произношению английского языка в школе: учебно-методический комплекс / О.Н. Игна, Е.В. Зырянова. – Томск :Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2009. – 232 с.
9. English sayings and English proverbs [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.english-sayings.com (дата обращения : 21.03.2017).

УДК 372.881.111.1

ГРНТИ 14.85.09

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

TEACHING LEXICOLOGY USING INTERNET TECHNOLOGIES

Тюлькина Ольга Дмитриевна

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: лексическая сторона речи, обучение иностранному языку, Интернет-технологии, сайт.

Key words: lexicology, teaching English as ESL, Internet technologies, web sites.

Аннотация. В настоящее время Интернет-технологии предоставляют огромные возможности в рамках обучения иностранному языку, и в частности в рамках обучения иноязычной лексике. Применение новейших ресурсов позволяет значительно увеличить лексические знания обучаемых, что в свою очередь непосредственно оказывает влияние на формирование речевых умений. При порождение собственных высказываний на основе выученных с помощью интернет-ресурсов единицах обучаемые совершают меньше семантических ошибок, строят высказывания большего объема, выражая свое мнение с использованием разнообразных ЛЕ. А это означает, что ресурсы позитивно воздействуют на коммуникативные способности обучаемых.

Главная цель обучения иностранному языку – формирование поликультурной языковой личности. По мнению Н.Д. Гальсковой, языковая личность – это «многослойный и многокомпонентный набор языков способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифи-

цируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой – по уровням языка, т.е. фонетике, грамматике и лексике». А для достижения этой цели необходимо овладение иноязычной лексикой. Знания о каждой лексической единице изучаемого языка – это основа развития языковой личности, так как слово несет в себе информацию об истории, культуре и менталитете того или иного народа [1, с.65; 1, с. 66-70].

Однако, в таком достаточно сложном разделе языка как лексика, не все студенты с одинаковой легкостью усваивают учебный материал. Компьютер дает возможность каждому студенту индивидуально проработать сложный лексический материал в удобном для него режиме. Кроме того, использование специальных Интернет-ресурсов увеличивает время активного говорения и сокращает время на запоминание новых лексических единиц. Использование аутентичного материала позволяет усваивать современный лексический состав иностранного языка с учетом ритма иноязычной речи, скорости и ее динамики в целом, что было бы невозможным без использования новейших технологий.

По мнению многих ученых использование Интернет-ресурсов во время обучения иностранному (английскому) языку решает следующие задачи:

- благодаря своей наглядности делает материал более понятным для большинства обучающихся;
- формирует в мышлении студентов ассоциации между языковыми знаками и обозначаемыми ими явлениями и предметами действительности;
- активизирует внимание, мышление и воображение;
- позволяет осуществить личностно-ориентированный подход в обучении;
- делает освоение иностранного языка более интересным и удобным;
- повышает эффективность и уровень сформированности речевых навыков [2, с. 10-17].

Несомненным плюсом новых технологий является их наглядность, так как с их помощью можно прослушать необходимую информацию, увидеть правильную артикуляцию для выполнения любых речевых действий. С помощью набора тестовых упражнений становится возможным осуществить самоконтроль, осознать, насколько глубоко усвоена та или иная тема.

Всем известно, насколько сильно студенты заинтересованы в новых технологиях, поэтому их использование может значительно повысить мотивацию в изучении иностранного языка. Сами обстоятельства выводят информационные ресурсы на лидирующие позиции

в качестве нового педагогического инструмента. Наблюдается уменьшение объема часов, выделяемых на изучение иностранного языка, а внедрение новых технологий поможет интенсифицировать самостоятельную работу обучающихся. Что касается эффективности таких ресурсов, то надо помнить, что компьютер и Интернет позволяют задействовать у обучающегося все каналы восприятия, такие как слуховой, кинестический и визуальный, что, в свою очередь, способствует более прочному усвоению материала. Грамотное использование ресурсов открывает возможности для учеников разного уровня подготовки проявить себя, не стесняясь оценки окружающих, поскольку результаты работы будут открыты только для него самого и для педагога. Кроме того, компьютерные технологии выявляют творческий потенциал студентов, развивают стремление к совершенствованию, так как после выполнения ряда интерактивных упражнений можно проследить прогресс в усвоении определенного грамматического или лексического материала [3, с. 56-87].

В рамках обучения иностранному языку, а в особенности лексической стороне речи, мы предлагаем рассмотреть отобранные нами для использования в учебном процессе следующие образовательные Интернет-платформы:

- www.edmodo.com
- www.padlet.com
- www.storybird.com

Рассмотрим ресурс **www.edmodo.com**. Это сайт, на котором можно бесплатно зарегистрироваться и создать свою страницу. Общение с помощью данного ресурса значительно экономит время на проверку тестовых заданий и домашних работ, а также помогает решать организационные задачи. Ресурс этот очень прост в использовании, при возникновении вопросов можно посмотреть обучающее видео, размещенное там же. Предполагается, что учитель создает группы и выдает код группы каждому студенту. Он необходим студенту, чтобы пройти процесс регистрации. На странице каждой группы публикуются ссылки, интересные видео, создаются тесты, отправляются домашние задания, проверяются письменные работы, отправленные слушателями курса английского языка. Как только студент заходит на свою страничку после регистрации он каждый раз видит, какие задания ему необходимо выполнить, кроме того, для каждого задания установлен лимит времени, позже указанного срока задание становится недоступным. Ресурс позволяет преподавателю поощрять тех учеников, которые вовремя все выполняют и отлично справляются с тестовыми заданиями, например, можно отправлять медали. Данный сайт также позволяет создавать тесты различного вида (перевод, множественный

выбор, задания типа верно/неверно). После того, как каждый слушатель выполнил тест, преподаватель может просмотреть общую диаграмму для того, чтобы выявить наиболее сложные моменты для всей группы (где ошибки были совершены практически всеми участниками) и повторить данный материал. Особенно удобен данный ресурс для выполнения письменных домашних работ. В нашей практической деятельности мы размещали для каждой группы ссылки на электронные полотна по типу www.padlet.com, где каждый участник писал свое сочинение, мог прочитать сочинение другого слушателя и прокомментировать его. При этом можно было добавлять видео и аудио материалы, фотографии, ссылки на различные тесты и так далее, что в общем повышало интерес учащихся к выполнению данных заданий.

Ресурс www.padlet.com не требует регистрации и служит своеобразным портфолио обучающегося, ведь именно там собираются все его письменные работы, а также хранятся его аудиозаписи. В конце года с помощью данной платформы можно проследить прогресс в освоении иностранного языка по количеству употребляемых единиц в созданных текстах, но сложности грамматических структур и количеству ошибок. Учитель имеет возможность отслеживать активность слушателей, комментировать их записи, отправлять сообщения с исправленными вариантами и замечаниями по поводу опубликованных записей, чтобы не осуществлять проверку на непосредственно самом занятии. Это сэкономило много времени.

Проведем анализ дидактического потенциала **Интернет-ресурса www.storybird.com**. Этот ресурс позволяет создавать иллюстрированные книги на английском языке. Для начала работы не требуется создавать аккаунт. На данном сайте собраны картины начинающих художников, которые можно использовать для своих историй. Картины организованы по темам, выбрав одно понравившееся изображение и нажав на него правой кнопкой мыши, открывается страница с подобными изображениями. К своей книге можно добавлять любое количество страниц, затем сохранять историю и представлять ее во время аудиторных занятий. Всевозможные истории развивают воображение студентов, позволяют им выразить собственный творческий потенциал. Так, на одном из занятий, для повторения грамматической конструкции Present Simple, обучающимся предлагалось перевоплотиться в писателей и написать историю “A Day of the Hedgehog”. Мы выбрали несколько изображений и написали начало истории на первом слайде, чтобы у слушателей была опора для составления рассказа. В нашем случае опорой были выражения “Every day in the morning, every day in the evening, usually, often”. Далее обучающимся было предложено продолжить историю и написать, чем занимается герой каждый день

с опорой на изображения и непременно использованием ключевых выражений.

В процессе самостоятельного использования лексических единиц находит свое выражение стадия обозначения и комбинирования в формировании лексических навыков [5, с.49]. Во время работы над историей обучающиеся не только повторяют грамматическую конструкцию времени Present Simple, но и вспоминают весь изученный лексический материал. Есть несколько вариантов работы в этом приложении:

- каждый слушатель на уроке может самостоятельно делать подписи к понравившимся изображениям;
- слушатели работают в группах, каждая группа создает свою историю;
- все работают над одной историей и предлагают свои подписи к каждому изображению. А затем выбирают лучшую подпись, используя изученные фразы, сравнительные и превосходные степени прилагательных. Например, “I think, Katya’s description is better because it is funnier”.

Но работа с данным приложением не ограничивается просто созданием истории. Одна история может служить подспорьем на последующих занятиях. Сравнивая грамматическую конструкцию Present Simple с конструкцией Present Continuous, мы предлагали задание дописать их историю о том, чем ежик занимается сейчас, и при этом использовать новые изученные лексические единицы по теме «Ежедневные дела» (Daily routine). Главное – четко объяснить студентам цель задания.

На последующих занятиях учитель может использовать созданные истории для расширения лексического материала и практики других грамматических конструкций. Возможно расширение описания за счет добавления разговорных фраз: *I think, to my mind, in my opinion*, что является завершающей стадией формирования лексического навыка, а именно употреблением ЛЕ в неограниченном контексте с учетом аффективной сферы личности.

Положительный эффект использования современных информационных Интернет-ресурсов проявляется не только в увеличенном количестве усвоенных ЛЕ, но и в построении более прочных ассоциативных связей с уже усвоенными единицами, что значительно снижает возможности быстрого забывания новых ЛЕ [4, с.216].

Невозможно обойти стороной и негативные последствия использования интернета в процессе обучения лексической стороне речи. Во-первых, в некоторых случаях наблюдается несоответствие представленного учебного материала потребностям обучающихся, а во-вторых,

это не рациональное использование ресурсов и времени на занятии. Использование Интернет-технологий представляет собой процесс, занимающий большую часть занятия, поэтому это время должно быть использовано с целью повысить уровень знаний обучаемых, а не только развлечь их. В связи с данными обстоятельствами, должно внимание должно быть уделено процессу выбора подходящих Интернет-технологий с учетом целей занятия и тщательной методической разработке занятия, позволяющей соблюсти все целевые установки конкретного занятия.

В заключении отметим, что применение Интернет-технологий способствует совершенствованию традиционной системы обучения лексической стороне речи, и перспективы для (развития) использования таких технологий в учебном процессе безграничны.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. – Москва, 2004. – 336 с.
2. Исследование эффективности применения средств новых информационных технологий в учебном процессе // отчет по НИР. Научно-исследовательская группа исследования учебного процесса. – Москва: ВУ, 1995. – 43 с.
3. Коджаспирова Г. М., Петров К. В. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. Москва: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.
4. Кретинина Н.А. Информационные технологии в обучении английскому языку // Когнитивная деятельность при обучении и овладении иностранным языком (в разных типах учебных заведений). – Н. Новгород: НГЛУ, 2003. – С. 214-217.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. К проблеме формирования лексических навыков // Иностранные языки в высшей школе: Сб. научно-метод. статей // Под ред. С.К. Фоломкиной. – Выпуск 22. – Москва: МГПИ им. В.И. Ленина, 1989. – С.3-9.

УДК 81'1
ВАК 10.02.19

БАЗОВЫЕ КОНЦЕПТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

BASIC CONCEPTS OF THE PEDAGOGICAL DISCOURSE (IN FRENCH LANGUAGE)

Фахретдинова Александра Павловна

Научный руководитель: И. Ю. Малкова, д-р пед. наук

*Национальный исследовательский Томский государственный университет
(Томск, Россия)*

Ключевые слова: педагогический дискурс, концепт, воспитание, образование, обучение

Key words: pedagogical discourse, concept, education, upbringing, learning

Актуальность. Статья посвящена вопросу изучения основных языковых средств вербализации концептов педагогического дискурса (а именно – воспитание, образование, обучение) на материале французского языка. В связи с переходом к парадигме сверхфразового синтаксиса, исследования в области дискурсивной лингвистики наиболее актуально в последнее время. В данной статье изучены определения терминов «дискурс», и «концепт» в современной социолингвистике, а также подробно описан «педагогический дискурс» в качестве одного из институциональных типов дискурса. Рассматриваются и систематизируются значения концептов педагогического дискурса на материале французского языка. Анализируются случаи употребления и перевода концептов педагогического дискурса. В заключение были выявлены наиболее частотные лексемы, вербализующие концепты *воспитание, образование, обучение* во французском языке.

В связи с развитием лингвистических исследований в области синтаксиса, наметился переход к парадигме сверхфразового синтаксиса. Именно в данной области научного исследования и возникло понятие дискурс, у которого до сих пор нет четкого и общепринятого определения, охватывающего все случаи его употребления.

Дискурс (фр. *discours*, англ. *discourse* – от лат. *discursus* «бегание взад-вперед; движение, круговорот» // фр., англ., – «беседа, разговор») – речь, процесс языковой деятельности; способ говорения.

Дискурс является объектом междисциплинарного исследования. Помимо теоретической лингвистики, с исследованием дискурса связаны такие науки, как психолингвистика, компьютерная лингвистика, психология, философия и логика, социология, антропология и этнология, литературоведение и семиотика, историография, теология, юриспруденция, педагогика, теория и практика перевода, коммуникационные исследования, политология.

Российское языкознание приступило к анализу дискурса позже и уже на базе освоения опыта дискурсивных исследований французской и англо-американской школ – З. Харриса, Дж. Граймса, Р. Лонгейкра, Т. Гивона, У. Чейфа [1, с.153–154], [2], [3]. Термин *дискурс*, уже в российской науке, вступает в противоречие с предполагаемой однозначностью, свойственной терминологической лексике, и имеет ряд трактовок.

Знаменитый ученый-лингвист в области *дискурса* В. И. Карасик понимает под данным термином «текст, погруженный в ситуацию общения», допускающий «множество измерений» и взаимодополняющих подходов в изучении, в том числе прагмалингвистический, психолингвистический, структурно-лингвистический, лингвокультурный, социолингвистический [4, с. 5–6].

Н. Д. Арутюнова рассматривает *дискурс* как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокуль-

турными, психологическими и другими факторами», как «речь, погруженную в жизнь» [5, с. 136–137]. *Дискурс* – это явление, исследуемое в режиме текущего времени, то есть по мере его появления и развития, и при его анализе необходимо учитывать все социальные, культурологические и прагматические факторы. Поэтому термин *дискурс*, в отличие от термина *текст*, не применяется к древним и др. текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно [5, с. 137].

С позиций социолингвистики можно выделить два основных типа дискурса: персональный (лично-ориентированный) и институциональный. В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, во втором случае – как представитель определенного социального института. Персональный дискурс существует в двух основных разновидностях: бытовое и бытийное общение [4, с. 23]. Однако в рамках данной работы институциональный дискурс и один из его видов (педагогический) стал объектом исследования.

Карасик В. И. отмечает, что дискурс представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений и выделяет следующие виды институционального дискурса: политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический, массово-информационный.

Безусловно, данный перечень можно расширить, так как общественные институты отличаются друг от друга по некоторым признакам и не могут рассматриваться как одинаковые явления. Также, они изменчивы и могут трансформироваться друг в друга или сливаться в одно.

Целью педагогического дискурса В. И. Карасик отмечает «социализация нового члена общества» (объяснение устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов) [4, с. 26]. Для достижения этой цели педагогами вырабатываются различные программы, методы и методики, технологии. Однако все это включено в три основных концепта педагогического дискурса – *обучение, образование, воспитание*.

Концепт в настоящее время находится в центре внимания многих исследователей-лингвистов, и является термином, служащим объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека [6, с.90].

С позиций лингвистики, особенностью изучения концептов является то, что ученые исследуют, прежде всего, закрепленные в языке значения конкретных слов [7, с. 26-27]. При этом языковые средства передают лишь часть концепта, подтверждением этому является наличие широкого спектра различных синонимов, дефиниций, а также описаний. Значение слова – это всего лишь попытка очертить границы концепта, дать представление о его содержании.

В связи с тем, что многие передовые исследования в различных областях знаний проводятся на французском языке (в том числе и в области дискурса, педагогики), для ученых педагогических специальностей необходимо не только понимать, но и правильно трактовать и использовать базовые концепты педагогического дискурса [8, с. 53]. Таким образом, объектом данного исследования являются лексические средства репрезентации базовых концептов (*обучение, образование, воспитание*) во французском языке.

Наиболее частотными лексемами, вербализующими концепты «образование», «обучение», «воспитание» во французском языке, являются:

1) *formation* – действие, образование; формирование; создание; со-зидание; возникновение; подготовка; воспитание; обучение; формация (общественная); уклад; группа; партия; спортивная команда; инструктаж;

2) *instruction* – просвещение; образование; образованность; обучение; подготовка; инструктирование; инструкция; наказ; предписание; наставление; указания; правила; руководство;

3) *génération* – рождение; зарождение; размножение; воспроизводство; происхождение; образование; появление; возникновение; поколение; потомство;

4) *enseignement* – преподавание; обучение; предмет преподавания; урок; наставление; учение; доктрина; письменное разрешение на производство работ (строительных и т.п.); техническая инструкция; учительство; предмет обучения, народное образование; преподавание (чего-л.); обучение (чему-л.);

5) *entité* – формирование, целостность; цельное образование; орган, образование (структурное), подразделение;

6) *édification* – строительство; стройка; созидание; построение; обучение, наставление;

7) *apprentissage* – обучение ремеслу;

8) *cursus* – курс; обучение; срок обучения;

9) *écolage* – *швейц* плата за обучение (в частных школах), обучение (пилотов);

10) *initiation* – посвящение, введение во что-л.; ознакомление с основами (наук и т. п.); приобщение к чему-л.;

11) *éducation* – воспитание, воспитанность; культурность, просвещение, развитие (чувств, способностей), разведение, обучение.

Однако не все из этих лексем по своей функциональности используются в педагогическом дискурсе (такие, например, как *génération* – являясь концептом естествонаучного дискурса, *entité* – более используемое в качестве *органа, подразделения*, а также *cursus, écolage, initiation* – употребляющиеся в узких контекстах).

Рассмотрим несколько примеров, характеризующих ситуации употребления лексем, которые репрезентируют концепты «образование», «обучение», «воспитание» в педагогическом дискурсе на материале французского языка:

1) *Alors expliquez-moi ce que signifie le mot **instruction**?* «Так вот, объясните мне, что значит слово «образование»». (*La peau de chagrin*, Honoré de Balzac Шагреновая кожа, Бальзак). В данном примере непосредственно употребляется лексема «**instruction**» и актуализирует одно значение – «образование».

2) *Vous n'allez peut-être pas leur reprocher leur **instruction**?* «Не станете ли вы попрекать их, что они получили образование?» (Накипь, Эмиль Золя). В данном примере фраза «*reprocher leur instruction*» вербализирует значение «получить образование», «пройти определенный обучающий курс».

3) *Le droit à l'enseignement, en tant que garantie du droit à l'**éducation**, est présenté comme droit universel et un droit à l'égalité d'opportunités d'accès à l'école et de réussite scolaire.* «Право на обучение как гарантия права на образование является всеобщим правом и предполагает равные возможности поступления в школу и успешное ее окончание». (Organisations des Nations Unies, 2010, <http://www.un.org/07.07.2011>). Лексема *l'éducation* актуализирует значение «образование, процесс получения знаний», «обучение в учебном заведении».

4) *Alors même qu'il était en train de s'imposer sur le marché de l'opium, exploitant la place laissée libre par l'Iran en pleine révolution, le « baba » se passionnait avant tout pour la **formation** de ces enfants.* «Пытаясь утвердиться на рынке опиума и занять на нем место охваченного революцией Ирана, «баба» сильнее всего был захвачен идеей воспитания и обучения этих детей» (*L'empire des loups*, Jean-Christophe Grangé, 2003). На данном примере мы можем проследить, что лексема *la formation* несет в себе смысловую нагрузку двух отдельных концептов в русском языке – а именно – *воспитание* и *обучение*.

5) *Certains des cours de **formation** organisés par l'ONU au titre du Programme de services consultatifs devraient porter sur l'enseignement des normes et principes d'administration de la justice.* «Он добавил, что некоторые учебные курсы Организации Объединенных Наций, проводимые

в рамках Программы консультативного обслуживания, должны предусматривать преподавание стандартов и норм отправления правосудия» [9]. Словосочетание *des cours de formation* с использованием лексемы *formation* – в данном контексте может принимать значение «учебные/обучающие курсы», то есть несущие в себе элемент *обучения*.

6) *Il est prévu d'utiliser les structures de l'Académie pour familiariser le personnel des services de détection et de répression de la région avec les techniques de formation assistée par ordinateur avant d'étendre le projet à d'autres pays.* «Предполагается, что прежде чем этот проект будет распространен на другие страны, существующие в регионе, учреждения по обеспечению соблюдения законов о наркотиках ознакомятся с принятой в Академии методикой обучения по использованию компьютеров» [9]. В данном примере лексема *les techniques de formation* может переводиться как «методика обучения определенному предмету».

7) Министерство образования и науки Французской республики – *Le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, где *l'éducation nationale* выражается в качестве – «национального, народного образования», а *l'enseignement supérieur* (как и остальные ступени образования, например, *enseignement primaire* – начальное образование, *enseignement secondaire* – среднее образование и т.д.) – принимает значение «ступень образования». Однако раннее, министерство, образованное в 1824 году, носило название *Le ministère des Affaires ecclésiastiques et de l'Instruction publique*, где *l'instruction publique* отражалось в функциях этого ведомства и отвечало не только за работу с образовательными учреждениями, но и за библиотеки, научную деятельность, театры и национальные музеи, архивы, тем самым через несколько лет преобразовавшись в «Министерство образования/воспитания и искусств». В данном случае *l'Instruction publique* охватывает больше значений, чем просто *образование*. В данном определении также заключен смысл «воспитание, организация, сохранение культурного наследия».

8) *Ils passèrent par toutes sortes d'institutions et d'écoles et suivirent diverses formations, tantôt pour être entraînés tantôt pour être distraits.* «Их пропускали через любого рода заведения, школы и учебные программы, иногда для их обучения, а порой для того, чтобы чем-то занять их [9]. В данном примере лексема *formations* (находясь во множественном числе) принимает значение «учебные программы, программы обучения».

9) *En améliorant la formation du personnel de l'Autorité de l'aviation civile et de celui des aéroports.* «Повышения уровня подготовки сотрудников Управления гражданской авиации и персонала аэропортов». (Organisation des Nations Unies <http://www.un.org/russian/ga/search/>

symbol.asp 03.12.2009). Лексема *formation* актуализирует значение «уровень подготовки, знания, компетенции, умения, обученность».

10) *Plusieurs participants ont approuvé l'idée de publier un manuel pour l'enseignement des droits de l'homme*. «Некоторые участники одобрили идею издания учебника для преподавания в области прав человека» [9]. В данном контексте лексема *l'enseignement* принимает значение «преподавание, обучение чему-либо».

11) *Cependant, l'école poursuit son apprentissage*. «Между тем в школе продолжается процесс обучения» (Comme un roman, Daniel Pennac, 1992). *Apprentissage* принимает значение «процесс обучения».

12) *Il existe toutefois de plus en plus d'expériences d'apprentissage accessibles, réalistes, pertinentes et souples, impulsées pour la plupart par des ONG internationales, fondées sur une autre forme d'instruction élémentaire*. «Тем не менее, с каждым разом ширящийся опыт доступного, реалистичного, адекватного и гибкого обучения, развиваемого главным образом международными НПО, дает этим людям альтернативное базовое образование» (Organisation des Nations Unies, <http://www.un.org/russian/ga/search/symbol.asp> 26.01.2010). В данном примере *apprentissage* – «обучение», «система образования в целом», а *instruction élémentaire* – элементарное/базовое/начальное образование, принимая значение «ступень образования».

11) Во Франции существует отдельный предмет *éducation à citoyenneté* – в котором *éducation* принимает значение «воспитание, просвещение, обучение» гражданственности. Отдельным блоком в рамках различных школьных предметов осуществляется *éducation sexuelle*, принимающий значение «половое воспитание».

Таким образом, были выявлены наиболее частотные лексемы, вербализующие концепты «образование», «обучение», «воспитание» во французском языке. Наиболее частотными лексическими средствами вербализации концептов педагогического дискурса являются: *formation, instruction, enseignement, éducation, apprentissage*.

Литература

1. Дейк, ван Т. А. Стратегии понимания связного текста / Т.А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. 23. – С. 153–212.
2. Beaugrande, R.-A. Introduction to Text Linguistics / R.-A. Beaugrande, W. Dressler [Электронный ресурс] / Ed. London : Longman, 1981. – Mode of access : http://www.beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm. – Дата обращения : 17.09.2015.
3. Greimas, A. Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage / A. Greimas, J. Courtes. – Paris : Hachette, 1979. – 389 p.
4. Карасик, В. И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2000 (а). – С. 5–20.

5. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
6. Кубрякова, Е. С. [и др.]. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / Кубрякова Е. С [и др.]. – М. : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – 245 с.
7. Болдырев, Н. Н. Концепт и значение слова [Текст] / Н. Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж : Воронежский гос. ун-т, 2001. – С. 25-36.
8. Голубева, В.В., Фахретдинова А.П. Особенности политического дискурса президента США Барака Обамы на материале пресс-конференции на тему крушения малазийского Боинга 18.07.2014 / Тамбов: Грамота, 2015. № 8 (50): в 3-х ч. Ч. II. – С. 52-54.
9. Сайт организации Объединённых Наций <http://www.un.org>

УДК 811.111'276.6:641/642:3078.147

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГАСТРОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ
ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**USE OF GASTRONOMIC TERMS IN TEACHING THE
VOCABULARY OF STUDENTS OF LANGUAGE SPECIALTIES**

Хаитова Нигина Хамидовна

Научный руководитель: И.Е. Козлова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Лексика, пища, принципы обучения лексике

Key words: Vocabulary, food, principles of teaching vocabulary

Аннотация. В данной статье рассматривается национально-культурная особенность значений семантического поля «пища» на материале современного английского языка США. В данной работе представлены основные точки зрения на природу концепта в лингвистике; анализируются корни использования «гастрономической» терминологии в мифологии и фольклоре. На базе большого фактического материала рассматривается функционирование кулинарного лексического состава, содержание и структура стоящих за ними концептов и значимость данных концептов в передаче этнопсихологической информации. Приводятся различные стадии формирования обучения лексического состава в отечественной и зарубежной методиках и формулируются наиболее важные принципы обучения лексике.

Рассматривая вопрос отражения особенности национальной культуры в концептах семантического поля «пища», выявленных в художественном и публицистическом тексте как продукте этой культуры, был проведен анализ, в основном, на основе англоязычных текстов, показывающих современную американскую литературу, в которой, в силу особенности американского этноса, отображаются различные культуры и типы ментальности. Значимость концептов семантическо-

го поля «пища» в плане выявления отличительной черты национальной культуры, особенности культурных сценариев и стереотипов велика. Любой язык богат идиоматическими выражениями, созданными на основании концептов пищи.

Так сложилось поэтапно, что пища применяется в качестве символов благополучия, признательности, а также для показа состояния в социуме и власти. Множественные деловые завтраки, обеды и ужины (ср. английские формулировки: «power breakfasts», «power lunches», etc.) имеют условное значение и служат специфическими ускорителями общения, что находит отображение и в литературе. Концепт «пища» – многослойный концепт; он содержит в себе как определенные термины отдельных блюд и продуктов, так и высоко символические архитектурные виды с сакральным значением духовного дара: «хлеб наш насущный дождь нам днесь».

Слово «концепт» используется нами в его антропоцентрическом подходе, отображающим высказанное в знаке общественное или персональное умственное формирование, имеющая связь с определенным представлением, но не исчерпывающее им.

Мысль единой взаимосвязи концепта и породившей его культуры выделяет в своей базовой деятельности Ю.С. Степанов [1], а В.В. Колесов сообщает о государственном колорите, свойственном концепту [2], что подтверждается и нашими разработками.

Концепты еды притягивают для себя интерес значительной частотностью использования выражающей их лексики и множественными отображениями цивилизованных сценариев, сопряженных с изготовлением и потреблением еды в текстах разных видов.

Значение «еда» весьма широко предполагает себя в работах фольклора, литературы и публицистических использованных материалах из-за его первоочередной значимости с целью укрепления существования лица. Библейское высказывание: «Хлеб будете добывать в поте лица своего» объединяет в одно целое два основных концепта человеческого существования – «еда» и «деятельность».

У значения «еда» имеется прежние цивилизованные истоки и ранее уже давно считается объектом исследования культурологов, антропологов и этнолингвистов. Ученые данного концепта подмечают, то, что размер определения «еда» в мифологии обуславливается её участком в противопоставлении «сущность – уровень культуры». Сначала применяемая натуре еда применяется как результат культуры, как итог переходящего с естества к культуре еды. В данном значении еда нейтрализует данную конфронтация и считается медиатором. По К. Леви-Строссу [3], состав кулинарно-провиантских систем, вид и уровень их сопричастности в область культуры имеют все шансы

являться трактованы различными противопоставлениями. Все без исключения данные противопоставления устанавливают значение абсолютной серии легенд о том, как появились «кухни» (пламени и вареной еды) и осуществляет контроль концепцию провиантских заказов, а частично и советов. Совместно с этим и противопоставления, принадлежащие непосредственно к культуре (посторонний – собственный, дамский – крепкий, общеземной – чистый, водичка – пламя, дилетантский – священный и др.) обладают собственное представление и в кулинарно-провиантском коде, и в определенных системах.

Усваивание лексики является одним из методов развития вербальной работы. Разрабатываются особые лексические упражнения: дифференцировочные, в сортировке использованного материала, в наполнении пробелов в предложении либо в дополнении предложений, имеющее отношение с работой над синонимами, антонимами и омонимами, связанные с работой над многозначностью фразы, нацеленные на усваивание словообразования и сочетания слов, в переводе с применением особого лексического использованного материала. Лексика впервые перестает быть второстепенной по отношению к грамматике, признается ее ведущая роль при отборе языкового материала. Лексический состав впервые перестает являться не так важной согласно взаимоотношению к грамматике, сознается её основная значимость отбора языкового материала.

В 90-е годы прошедшего и в истоке XXI столетия в нашей методологии произошли значимые изменения, то, что оказывали большое влияние в собственную очередность, и в проблемы преподавания лексике. Российская Федерация заступила во всемирное общество, владение иностранным языком стало необходимо с целью полного общения. Среди наиболее значимых изменений можно выделить публикацию документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», определившего шесть уровней владения языком, появление тестового контроля и широкое внедрение в процесс обучения современных технологий: аудиовидеозаписей, компьютеров, дистанционного обучения. Из числа более важных перемен, возможно, отметить публикацию важного документа «Общеввропейские зоны ответственности владения иностранным языком: исследование, обучение, анализ», установившего шесть степеней владения языком, возникновение испытательного контролирования и обширное введение в процедуру преподавания нынешних технологий: аудиовидеозаписей, ПК, дистанционного образования.

В иностранной методологии кроме того велись различные изучения значимости лексики в обучении языкам. В 1970–80-х годах ученые переключились от способов, сосредоточенных на обучении, к

обучению, направленному на обучаемых. Таким образом, J. Rubin [4] и Н.Н. Stern [5] заявляли, то, что успешные обучающиеся применяют большое число стратегий с целью облегчения овладения языком. J.M. O'Malley и A.U. Chamot определили стратегии преподавания как «специальные идеи либо действия, какие применяют индивиды с целью того, для того чтобы осознать, изучить либо удержать в памяти новую информацию». Затем они классифицировали их в три основные категории: метакогнитивные, когнитивные и социальные/эмоциональные стратегии. Взяв за базу данные исследования, R.L. Oxford сформировала более абсолютную систематизацию стратегий преподавания языку, содержащую шесть значимых категорий. Непосредственные стратегии заключаются из стратегий памяти, когнитивных и компенсаторных. Непрямая стратегия содержит метакогнитивные, эмоциональные и социальные стратегии [6]. J.M. O'Malley и A.U. Chamot также отметили, что стратегии обучения не являются исключительной собственностью одаренных людей и могут быть развиты. Непрямая стратегия включает метакогнитивные, чувственные и общественные стратегии. J.M. O'Malley и A.U. Chamot кроме того заметили, то что стратегии преподавания никак не считаются исключительной собственностью одаренных людей и имеют все шансы быть развиты [7]. Преподаватели старались свести количество «неконтекстных» видов деятельности к минимуму, вводя, в то же время, как можно больше «частично контекстных» или «полностью контекстных». Педагоги стремились объединить число «неконтекстных» типов работы к минимальному количеству, вводя, то же время, как можно больше «частично контекстных» либо «полностью контекстных». Впоследствии, однако, обнаружилось, то, что распознавание согласно контексту отнимается абсолютно немало времени, а термин, заученное таким образом, удерживается в памяти в протяжении небольшого времени, чем освоенное с помощью других упражнений. Поэтому зарубежные исследователи остановились на компромиссном варианте – эксплицитном и имплицитном обучении лексике. По этой причине иностранные ученые застыли в примирительном виде – выраженном и невыраженном обучении лексике. I.S.P. Nation [8] акцентирует четыре принципа преподавания лексике:

1. Принцип минимизации языка;
 2. Принцип дифференцированного метода в зависимости от цели освоения лексики;
 3. Принцип взаимозависимого преподавания лексике и типам вербальной работы;
 4. Принцип сознательности, содержащий в себя рефлекссию.
- Соглашаясь с систематизацией I.S.P. Nation в целом, невозможно никак не дополнить в данный перечень ещё ряд значительных основ:

1. Принцип наглядности;
2. Принцип учета родного языка;
3. Принцип концентризма;
4. Принцип поэтапности в создании лексических способностей и умений;
5. Принцип межпредметной координации;
6. Принцип высококлассной ориентированности преподавания.

Заключая вышеизложенное, следует выделить, то, что лексический состав считается весьма значимым аспектом языка, и от степени сформированности лексических способностей и умений зависит умение общения на иностранном языке.

Обучение лексике – это огромная и продолжительная задача, и верное использование основ преподавания ей гарантирует положительный результат.

Литература

1. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. – Изд.1. 1966. Изд.3-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.- 49 с.
2. Колесов В. В. «Жизнь происходит от слова...». СПб., 1999. – 38 с.
3. Леви-Стросс К. Мифологии. Сырое и приготовленное. Т. 1. М.; СПб., 1999. – 54 с.
4. Rubin J. What the 'Good Language Learner' Can Teach Us // TESOL Quarterly/ 1975. No 9(1). P. 41–51.
5. Stern Н.Н. What Can We Learn from the Good Language Learner? // The Canadian Modern Language Review. 1975. No 31(4). P. 304–318.
6. Oxford R.L., Scarcella R.C. Second Language Vocabulary Learning among Adults: State of the Art in Vocabulary Instruction // System. 1994. No 22(2). P. 231–243.
7. O'Malley J.M., Chamot A.U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge, 1990. P. 24.
8. Nation I.S.P. Vocabulary // Practical English Language Teaching / D. Nunan ed. N.Y., 2003. P. 129–152.

УДК 372.881.111.1

ГРНТИ 14.25.09

РЕЧЕВЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

THE USE OF SITUATIONS IN THE DEVELOPMENT OF THE DIALOGUE SKILLS

Цыбина Татьяна

Научный руководитель: М. А. Русина, научный сотрудник

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: речевые ситуации, общение, диалог, обучение иноязычной речи.

Key words: speech situation, communication, dialogue, teaching foreign languages.

Аннотация. Одной из важнейших проблем методики обучения иностранному языку является развитие умений диалогической формы общения, что способствует реализации центральной цели обучения иностранным языкам – развития коммуникативной компетенции. В статье рассмотрены возможности развития умений диалогической формы общения на средней ступени обучения с помощью речевых ситуаций. Рассмотрены характеристики умений диалогической формы общения и речевых ситуаций, выявлены методы и этапы работы над речевыми ситуациями в процессе развития умений диалогической формы общения.

Овладеть языком означает овладение функцией, определяющей его как средство общения. В первую очередь, научиться говорить, значит, научиться адекватно воспринимать текст и отвечать на него, осуществляя обмен мыслями, планами, информацией в определенных ситуациях. Важнейшую роль в обучении иностранным языкам играет ситуация. Большую сложность представляет создание условий, побуждающих обучающихся говорить на иностранном языке без принуждения [1, с. 61].

Согласно примерной основной образовательной программе, обучающийся средней ступени школы научится:

- вести диалог (диалог этикетного характера, диалог – расспрос, диалог побуждение к действию; комбинированный диалог) в стандартных ситуациях неофициального общения в рамках освоенной тематики, соблюдая нормы речевого этикета, принятие в стране изучаемого языка.

Обучающийся получит возможность научиться:

- вести диалог – обмен мнениями;
- брать и давать интервью;
- вести диалог – расспрос на основе нелинейного текста (таблицы, диаграммы и т. д.) [2, с.208].

Задачами обучения диалогической речи считается: формирование у обучающихся психических механизмов диалогической речи – надфразовое опережение, способность планировать логическое развертывание диалога, быстроты реакции на высказывание собеседника, автоматизма владения языковым материалом [3 с. 128].

Что же касается речевых ситуаций, методист А.Хорнби писал, что одной из важнейших их функций является перенос уже усвоенных знаний в новую ситуацию, не изучавшуюся на занятиях [4, с.47].

Вовлечение обучающихся в ситуации общения способствует также выполнению ряда психологических и методических задач: повышение стремления учащихся к контакту друг с другом и учителем, снятию тревожности, обеспечение психологической готовности детей к коммуникации, многократное повторение учащимися языкового материала.

Описание ситуации должно быть кратким и целенаправленным, чтобы обучающегося не отвлекали различные детали. Ситуации, вызывающие у учеников вполне определенную речевую реакцию и называются речевыми. Существуют учебно-речевые ситуации и естественно речевые. Учебно-речевые ситуации чаще всего воображаемы, в таких ситуациях обстоятельства должны быть детализированы, для более точной реакции обучающегося. Как правило, вызвать эмоциональность в подобных ситуациях практически невозможно. Подобные ситуации направлены только на усвоение различных лексических единиц. Выполнение задач такой ситуации не затрагивает интересов обучающихся, в отличие от естественных ситуаций.

Д. И. Изаренков определяет речевую ситуацию как совокупность условий в акте деятельности лица, одна часть которой, заключающая в себе противоречие, ставит перед ним проблему – задачу действия, другая часть обуславливает возможность решения задачи с помощью собеседника, обращением к которому с этой целью и служит речевое действие [5, с. 94].

Т.Е. Сахарова так же выделяет микро- и макроситуации. Микроситуация – условия, вызывающие в ответ сочетание двух-трех фраз. Они служат для дальнейшего построения макроситуации [6, с. 63–64].

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют речевую ситуацию как совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия и дают следующую классификацию ситуаций: ситуация переменная – такие ситуации, в которых поведение человека определяется изменяющимися компонентами ситуации: социально-личностными взаимоотношениями собеседников, их общеобразовательным уровнем, степенью знакомства; ситуация проблемная – совокупность условий (речевых и неречевых), стимулирующих учащихся на совершение действия, заданного содержанием ситуации; Ситуация стабильная (стандартная) предполагает регламентированное поведение человека, использование определенных клише [1].

Е.И. Пассов выделяет внеязыковые и языковые речевые ситуации: в первом случае ситуации создаются при помощи иллюстраций, макетов, во втором – описанием [3].

Для создания учебной ситуации, вызывающей речь, учитель должен знать ее структуру по ряду элементов:

- определенный отрезок деятельности, предполагающей конкретное место и время действия;
- действующие лица;
- собственная позиция и мнение.

Для более успешной, продуктивной работы с ситуацией необходимо следовать определенному порядку:

1. выявить и расширить представления по теме речевой ситуации с помощью вопросов учителя или с опорой на иллюстративный материал;

2. уточнить/расширить словарный запас по теме ситуации;

3. составить предложения по теме ситуации по вопросам учителя с включением в ответы отработанной лексики (в том числе ответы на вопросы и формулирование вопросов учителю, одноклассникам);

4. уточнить роли, сюжет ситуации, его вариативность, смоделировать речевую ситуацию;

5. составить и отработать устный диалогический текст [7, с. 6].

В процессе обучения необходимо создать обстановку реального общения, используя иностранный язык в ситуациях, максимально приближенных к естественным. Важным звеном в работе с речевыми ситуациями является наглядность, в частности, предметно-образная (модель дома, где каждый играет свою роль члена семьи или класса). Большой успех имеют воображаемые ситуации с элементами ролевых игр [8, с.109–111].

На среднем этапе обучения преподаватель создает ситуацию сам в соответствии с темой и материалом. На среднем этапе обучения задаваемые ситуации могут быть воображаемые или естественные, содержащие различные речевые опоры. Например:

1. *Work in pairs. Imagine that Jim looks after his little niece and she wants to cook a pizza. Help her.*

2. *Work in pairs. Talk about your family. Imagine that tomorrow is your mother's Birth Day and you want to make a surprise for her. Etc.* [9, с.26-27].

Речевые ситуации должны привлекать обучающихся к анализу фактов и явлений действительности, предположений, мнений и подходов к разрешению проблемной ситуации [10, с.315].

На уроках английского языка в школах для обучения диалогической речи широко используются учебные речевые ситуации. На первых этапах задачей речевой ситуации может вступить высказывание собственного мнения с использованием различных реплик (согласия, несогласия, дополняющих реплик, уточняющих и т.д.) Например:

Work in pairs. Discuss why people talk about the weather so often. Add your own ideas. Use: start a conversation, it's a common topic for everyone, etc. [9, с.6]. Наблюдается широкое применение наглядности, например: использование карточек с различными картинками, которые обучающимся необходимо описать или разработать в парах собственный диалог, для которого могут быть использованы различные клише или ряд фраз, которые необходимо употребить).

Таким образом, использование речевых ситуаций является одним из эффективных приемов в процессе развития умений диалогической формы общения. Существенным его преимуществом является абсолютная занятость участников, а также концентрация внимания обучающихся во время говорения, легче запоминаются лексические единицы, а, при достаточно интересном преподнесении ситуации преподавателем, повышается и мотивация обучающихся к разговору на изучаемом языке.

Литература

1. Чан Динь Лам. Роль ситуации в обучении иностранным языкам / Чан Динь // Международный журнал экспериментального образования. – 2013 – №10-1. – с.63–64.
2. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 14.04.2017).
3. Гальскова, Н. Д., Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез – Москва: Изд-во «Академа», 2006. – 320 с.
4. Лapidус, Б. А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи / Б. А. Лapidус – Москва: Изд-во «Высшая школа», 1970. – 128 с.
5. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов – Москва: Изд-во «Русский язык», 1989. – 272 с.
6. Изаренков, Д. И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков – Москва: «Русский язык», 1981. – 154 с.
7. Шемятихина, Т. В. Образовательная область: Язык и речевая практика: рабочая программа. / Шемятихина Т. В. – Екатеринбург, 2015. – 22 с.
8. Азимов, Э.Г., Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – Москва: Изд-во «ИКАР», 2009. – 448 с.
9. Дроздова, О. А. Роль речевых ситуаций в обучении иноязычному общению младших школьников / О. А. Дроздова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4. – С. 109–111.
10. Биболетова, М.З., "Enjoy English" (8 класс) / М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева – Обнинск: Изд-во «Титул», 2013. – 200 с.
11. Маслыко, Е. А., Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. И. Маслыко, П. К. Бабинская – Изд-во «Высшая школа», 1997. – 522 с.
12. Биболетова, М.З., "Enjoy English" (6 класс) / М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева – Обнинск: Изд-во «Титул», 2013. – 128 с.
13. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е. Н. Соловова – Москва: Изд-во «Просвещение», 2002. – 237 с.
14. Гез, Н. И. / Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий – Москва: Изд-во «Высшая школа», 1982. – 371 с.
15. Артемов, В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов – Москва: Изд-во «Просвещение», 1969. – 263 с.
16. Науменко, И. В. Ситуативность как один из главных принципов обучения говорению на иностранном языке / И. В. Науменко // Сибирский торгово – экономический журнал. – 2008. – №7.

УДК 372.81.111.1
ГРНТИ 14.39.09

**ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В РАМКАХ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТУПЕНИ
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE
WITHIN FAMILY EDUCATION AT THE STAGE
OF PRIMARY GENERAL EDUCATION**

Цыхмистрова Наталья Владимировна

Научный руководитель: Л.В. Круглова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: семейное образование, начальное общее образование, возрастные особенности, игровые методики, метод погружения

Key words: family education, primary general education, age characteristics, gaming techniques, immersion method

Аннотация. На сегодняшний день в Российской Федерации существует возможность получения общего образования в форме семейного образования, однако механизмы реализации не разработаны и не закреплены в нормативных документах. Родители вынуждены создавать маршрут обучения своим детям самостоятельно, комбинируя известные им методы обучения. В данной статье предложены методические подходы к обучению иностранному языку с учетом психофизиологических особенностей данного возраста.

Со вступлением в силу нового закона об образовании в Российской Федерации 29 декабря 2012 года для учащихся стала доступна форма семейного образования: «в Российской Федерации образование может быть получено: 1) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность; 2) вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования или самообразования)», (глава 2, ст. 17 п.1) [1]. Согласно этому пункту родитель или опекун вправе сам заниматься обучением своего ребёнка, выбирать способы и методы преподавания, выстраивать индивидуальный маршрут и план занятий. Единственным регулятивным механизмом со стороны образовательного учреждения и государства в семейном обучении являются периодический контроль результатов учебной деятельности и оценка достижений необходимого уровня предметных знаний через проведение промежуточных и итоговых аттестаций по предметам.

Сложность реализации процесса обучения в рамках семейного образования возникает на этапе планирования родителем своей педагогической деятельности, отсутствием знаний в областях возрастной психологии, методики преподавания и педагогики, каковыми обладают

преподаватели, осуществляющие свою профессиональную деятельность в образовательных учреждениях. В то же время на территории Российской Федерации не урегулирован механизм оказания помощи и поддержки семей, обучающих детей за пределами школ, не существует специалистов, курирующих деятельность родителей и способных направить их в нужное русло, а имеющиеся в сети ресурсы не достаточны по объему и ценности информации.

На сегодняшний день предметная область «Иностранный язык» включена в учебный план образовательных учреждений для освоения её школьниками начальной ступени образования. И так как семейное обучение предусматривает освоение основной образовательной программы в том же объеме, что и в рамках школьного обучения, родителю необходимо со всей серьезностью подойти к преподаванию данного предмета, так как он обладает определенной спецификой, по сравнению с другими предметами. Во-первых, иностранный язык как учебный предмет не является наукой о системе языка, он нацелен на формирование у учащихся представления о новом культурном мире, как социальном явлении. Во-вторых, в процессе обучения происходит воспитание вторичной языковой личности, способной к взаимодействию с представителями других культур в различных ситуациях общения. В-третьих, обучение иностранному языку способствует развитию коммуникативных навыков благодаря активизации всех видов речевой деятельности [2]. Следовательно, преподавание данного предмета необходимо строить иным образом в отличие, например, от точных наук.

Семейное обучение не предполагает полного отрыва от школьной программы, родителям предлагается заниматься с ребёнком, используя школьные учебники, и готовиться к прохождению аттестации по ним же. Родителю необходимо знать, что для обучения предмету иностранный язык одного учебника не достаточно, выстраивать занятия нужно, имея в своём арсенале полный учебно-методический комплекс по предмету. Современные УМК по иностранным языкам в целом отвечают требованиям к планируемым результатам обучения, так как они разрабатываются с учетом возрастных и психологических особенностей целевой аудитории. Авторы учебников предлагают актуальное для определенной возрастной ступени тематическое содержание, разрабатывают упражнения, активизирующие разные виды речевой деятельности в течение занятия, и предлагают творческие задания для более полной реализации задач по развитию речи. Однако зачастую родители, знающие язык на среднем уровне и выше и обучающие своего ребенка дома, не удовлетворены в полной мере предлагающимися им УМК, в связи с этим появляется необходимость выстраивать индивидуальный маршрут обучения.

Для родителей школьников младшего звена необходимо понимать, что данный возраст предполагает стремление к активному познанию мира, принятию нового без критического оценивания, психологический барьер для реализации устной речи отсутствует, к тому же ребёнок не боится совершать ошибки и готов исследовать новые горизонты [3]. Таким образом, ребёнок испытывает необходимость в деятельности, чтобы удовлетворить свои потребности в познании, родителю необходимо лишь создавать необходимые условия для активности ребёнка и регулировать направленность данного процесса, поддерживая, таким образом, мотивацию к учению.

Необходимо помнить о потребности ребенка в физической активности и возможности удерживать внимание на определенном предмете в течение небольшого количества времени. Сконцентрировать ребёнка начальной школы на изучении какого-либо предмета можно на 35–40 минут при условии смены деятельности каждые 5–10 минут, так как возрастные особенности внимания детей обладают высоким показателем переключаемости, однако низкими показателями устойчивости и возможности концентрации [4].

При обучении иностранному языку есть множество возможностей избежать снижения мотивации к обучению у ребёнка в связи с утратой концентрации внимания. Этот момент можно избежать, сменив вид деятельности, не отвлекаясь от образовательного процесса, применив в образовательном процессе игровые методики – обучающие игры, во время которых ребенок совершенствует свои языковые знания. Существует несколько видов обучающих игр: ситуативные, художественные, соревновательные и ритмико-музыкальные.

Ситуативные игры позволяют смоделировать ситуацию коммуникации из разных сфер жизни, создавая побуждение к общению. Игры репродуктивного характера предлагают для создания ситуации общения готовый шаблон, который необходимо видоизменять необходимыми по смыслу словами или фразами, а продуктивные или импровизационные позволяют строить свою модель диалога. С помощью ситуативных игр происходит развитие речевых навыков.

Художественные игры с использованием языкового компонента призваны не только обучить ребёнка новым предметным знаниям, но также реализуют его творческий потенциал по разным направлениям: рисование, применение раскрасок, графические диктанты относятся к изобразительному искусству; сочинение рассказов и сказок, подбор рифмы и стихосложение – словесно-творческое направление; постановка сценок – театральное мастерство.

Соревновательные игры относятся к интеллектуальным и способствуют усвоению языкового материала. Они помогают пополнить

лексический фонд и знания грамматики языка, а также являются средством контроля усвоения знаний. Примерами соревновательных игр являются настольные игры, лото, брейн-ринги, кроссворды и многое другое.

Ритмико-музыкальные игры включают в себя в основном физическую активность в виде танца, а также способствуют развитию фонематического слуха [5].

В целом, развивающие игры могут быть адаптированы под интересы любого возраста обучающихся, к тому же с их помощью развивается речевая деятельность, происходит усвоение систем языка – фонетической, грамматической, лексической, удовлетворяются психоэмоциональные потребности ребенка в познании через игру, а сам процесс обучения не сопровождается стрессом.

Огромным плюсом в процессе обучения ребёнка будет использование видео-материалов на изучаемом языке. Визуальный ряд создает прочные ассоциативные связи и дает возможность работать с разными уровнями реалий, а сопровождающая аудиодорожка формирует навыки распознавания речи, знакомит с фонологическими особенностями говорящих и способствует неосознанному запоминанию воспроизводимой информации. Видео может быть использовано как развлекательного характера – фильмы или мультфильмы, так и научно-познавательные – документальные фильмы, например, о природе или животных, и учебные спецкурсы, построенные в игровой форме [6].

Для родителей, владеющих языком на достаточном уровне, помимо коммуникативного метода, предложенного в современных УМК по иностранным языкам, можно использовать метод погружения или иммерсии. В отличие от коммуникативного метода, в котором полноценно развиваются все виды речевой деятельности – говорение, чтение, письмо и восприятие на слух и в котором задействованы игровые элементы, а также широко используются аудио и видеоматериалы, метод погружения предполагает создание искусственной языковой среды вокруг ребёнка в частности для формирования коммуникативной компетенции. Для реализации данного метода необходимо использовать аутентичные материалы, чтобы ребёнок учился воспринимать оригинальную речь носителей языка, лучшим вариантом будет привлечение к обучению человека, говорящего на изучаемом языке, чтобы возможность перехода на родной язык была исключена [7].

Метод погружения лучше всего практиковать в течение всего дня, выходя за временные рамки занятия, однако возникает сложность в процессе обучения ребёнка другим предметам. Для решения этого вопроса предлагается формировать график учебных занятий таким образом, чтобы была возможность преподавания их на языке, а русская

речь была минимизирована. Например, такие предметы как ИЗО, музыка, труды, изучаемые в начальной школе, свободно коррелируют с английской речью при наличии необходимого уровня языковых знаний у родителя.

Однако, несмотря на возможные трудности в выборе подхода к обучению в рамках семейного образования, существует более глобальная проблема организации учебного процесса. На сегодняшний день многие родители, обучающие детей дома, сделали осознанный и добровольный выбор в пользу семейного образования, однако количество семей, которые вынуждены переводить детей на семейное обучение по различным причинам (например, невозможность совмещать профессиональные спортивные занятия ребёнка со временем учебного процесса в школе), возрастает. И если в первом случае родители готовы выстраивать образовательный процесс, то во втором возникает большое количество вопросов и сложностей, которые родители вынуждены решать самостоятельно, зачастую за счет привлечения репетиторов и больших финансовых трат. К сожалению, на сегодняшний день даже в школах нет специалистов, способных помочь в организации учебного процесса семьям, обучающим детей дома, однако необходимость в таких специалистах есть, так как родителям нужна методическая помощь.

Таким образом, необходимо сформулировать методические рекомендации, доступные для родителей, создавать педагогические объединения или организации, которые будут курировать образовательный процесс семейной формы обучения, а также выстраивать отношения между всеми участниками образовательного процесса, нормативно закрепив их.

Литература

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», глава 2, ст. 17 п.1.
2. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – Москва : Изд-во «Просвещение», 1991. – 64 с.
3. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 283 с.
4. Ахмадуллин, Ш. Т. Развитие памяти у детей / Ш. Т. Ахмадуллин. – Санкт-Петербург : Изд-во «Билингва», 2016 г. – 49 с.
5. Букатов, В. М. Педагогические таинства дидактических игр / 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Флинта, 2003 г. – 106 с.
6. Барменкова, О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О. И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 2010. – 20 с.
7. Малкина, Н. А. Иноязычная развивающая среда и её характеристики / Н. А. Малкина // Раннее обучение английскому языку: теория и практика. – 2004. – С. 22-32.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

УДК: 81
ГРНТИ: 16

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СТРАНОВЕДЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ УЧЕБНОЙ ЛЕКСИКИ НА МАТЕРИАЛЕ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА «SPOTLIGHT-5» SOME FEATURES OF SELECTION AND DIFFERENTIATION OF GEOGRAPHICAL VOCABULARY BASED ON THE MATERIAL OF SCHOOL TEXTBOOK “SPOTLIGHT-5”

Бан Наталья Сергеевна

Научный руководитель: А.А. Ким, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: лингвострановедение, социокультурная компетенция, отбор, дифференциация, страноведческая лексика.

Key words: linguistic and cultural studies, socio-cultural competence, selection, differentiation, country-specific vocabulary.

Аннотация. Статья посвящена *актуальной* проблеме отбора и дифференциации страноведчески ориентированной лексики как неотъемлемой части современной методики обучения иностранным языкам в школе. Уровень знания и умения применять страноведческую лексику в процессе межкультурной коммуникации определяет степень развития у школьников социокультурной компетенции. В содержании статьи также отражается предпринятая нами попытка определить границы понятия «страноведческая лексика», указаны источники информации, с помощью которой определялись эти границы – лингвострановедческие словари, ряд соответствующих филологических научных дисциплин, которые затрагивают проблемы культуры и коммуникации. *Новизна* работы определяется выбором современного учебника для анализа. Отобранная лексика разделена на тематические группы, соответствующие понятию «страноведческая лексика»; также в статье указывается, какой процент она занимает от общего количества словарного состава учебника.

Одной из наиболее актуальных проблем современного образования является его качество и соответственно конкурентоспособность выпускников, получивших специальность. По новым государственным стандартам, уровень владения специалистом иностранным языком должен быть не ниже разговорного. Это требование предъявляется ко всем специалистам вне зависимости от профиля.

Научить общению на иностранном языке в современной методике значит сформировать у обучающихся полноценную иноязычную коммуникативную компетенцию, то есть научить чувствовать, воспринимать и понимать не только язык, но и культуру носителей этого языка.

Известно, что одной из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции является социокультурная компетенция. Понятие «социокультурная компетенция» подразумевает приобщение к культуре, традициям, реалиям страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся на разных её этапах; формирование умения представлять свою страну, её культуру в условиях межкультурного общения или с учётом основ межкультурной коммуникации.

«Межкультурная коммуникация» как научная дисциплина сформировалась сравнительно недавно. Она, наряду с лингвокультурологией, выделилась из другой, более старшей научной дисциплины – лингвострановедения. Все перечисленные области знаний имеют свой собственный понятийный аппарат и ориентированы на формирование социокультурной компетенции или же, как было сказано выше, на приобщение к культуре, традициям, реалиям страны, стран изучаемого языка. Такое приобщение наиболее эффективно через знакомство с особой лексикой – страноведческой лексикой, которая и является своего рода «мазками», изображающими культуру носителей иностранного языка.

Теперь остаётся определить границы понятия «страноведческая лексика» для того, чтобы проследить, на основании каких критериев происходит отбор и дифференциация этой лексики как средства формирования социокультурной компетенции в одном из современных учебников по английскому языку.

Для начала, рассмотрим, чем отличаются друг от друга научные дисциплины «лингвострановедение» и «страноведение».

Термин «лингвострановедение» предполагает изучение страноведческих факторов с опорой на язык. Страноведение является общественной, географической дисциплиной, на каком бы языке оно не преподавалось. Лингвострановедение, с одной стороны, является филологической дисциплиной, реализуемой на занятиях по практике языка в процессе работы над семантикой языковых единиц. С другой стороны, лингвострановедение – это методическая дисциплина, «реализующая

практику отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения языковой личности с целью обеспечения коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык» [3].

Итак, опираясь на вышесказанное, следующим шагом на пути к определению границ понятия «страноведческая лексика» является рассмотрение тематики некоторых лингвострановедческих словарей.

Анализ тематического содержания некоторых лингвострановедческих словарей английского языка показал, что «страноведческая лексика» охватывает, в основном, следующие темы: география, природа, климатические условия, литература, музыка, театр, кино, живопись, скульптура, архитектура, дизайн, история, политика, особенности национального быта, кухни, традиций, обычаев, государственное, экономическое и социальное устройство, наука и т.д., то есть вся та информация, которая определена страноведением.

С филологической точки зрения, «страноведческая лексика» должна отражать особенности национального характера, самобытность, некие особые, выделяющие эту страну из ряда других стран, черты. Поэтому «страноведческая лексика» часто представляет собой безэквивалентные лексические единицы: неологизмы, слова, называющие специфические понятия и национальные реалии, и малоизвестные имена и названия, историзмы, диалектизмы и т.д.

Используя содержание современного учебника «Spotlight-5», попробуем выявить особенности отбора и дифференциации страноведческой лексики для указанного возраста.

В учебнике “Spotlight-5” страноведческая лексика соответствует следующей тематике:

География англоговорящих стран:

Ottawa, Washington DC (North America)

Alaska

London (Europe)

Canberra (Australia)

Oban (Scotland)

St. Andrews, Edinburgh (Scotland – Highlands)

Thames

Ireland

Достопримечательности Лондона:

Leicester (Lester) Square

Архитектура:

Big Ben

Ballmoral castle

Semi-detached house

Одежда

T-shirt

Tartan cloth (клетчатая ткань)

Raincoat

S, M, L, XL, XXL – sizes

Еда

Burger

Hamburger

Lemonade, Coke

Sandwich

Fast food

Традиции и обычаи, праздники

Pumpkin pie

Turkey

Thanksgiving Day

Harvest (festival)

Национальные легенды

Loch Ness Monster

Известные личности, персонажи, герои

Shakira

Lara Croft

William Shakespeare

The Simpsons

Государственная символика

Union Jack

Экономика (денежные единицы)

Penny, pence, pound

Cent, dollar

Спорт

Basketball

Baseball

Football

Camping

Особенности национального быта

Fireplace

Флора и Фауна

Koala

Eucalyptus

Ladybirds

Butterfly

Dragonfly

Компьютерная лексика

E-mail

Образование

Maths

Sixth Form College

Социальные связи и отношения

Sis, mum, dad, granny

Музыка

Shakira, CD

Данная выборка страноведчески ориентированной лексики составляет приблизительно 4 % (3, 75 %) от всего словарного запаса, предложенного для изучения в учебнике «Spotlight-5».

В качестве вывода отметим, что в национально-специфической (страноведческой лексике) связь между языком и культурой проявляется наиболее ярко. Страноведческая лексика составляет небольшой пласт учебной иноязычной лексики в используемом нами учебнике, но играет важнейшую роль в формировании социокультурной компетенции учащихся.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – 321 с.
3. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: теория и практика обучения русскому языку как иностранному. – М., 1998. – 128 с.
4. Томахин Г.Д. Великобритания. Лингвострановедческий словарь. – М.: Астрель – АСТ, 2001.–335 с.
5. Чернов Г.В. Американа. Англо-русский лингвострановедческий словарь. – Смоленск: Полиграмма, 1996. – 1193 с.
6. Ваулина Ю.Е. Английский в фокусе – 5. – М.: Просвещение, 2014. – 145 с.

УДК: 316.77 (075.8)

ГРНТИ: 16

ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЗАЦИИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКИХ СМИ)

PROBLEMS OF NONCE WORDS' SEMANTIZATION AND INTERPRETATION IN THE PROCESS OF TEACHING CROSS- CULTURAL COMMUNICATION (BASED ON GERMAN PRESS)

Баянова Яна Юрьевна

Научный руководитель: Е.Г. Которова, д-р филол. наук, проф. СФимК,
А.А. Ким, д-р филол. наук, проф. СФимК

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: немецкая инновационная лексика; неологизмы; окказионализмы; семантический анализ; языковая картина мира.

Key words: German innovative words; neologisms; nonce words; semantic analysis; linguistic world picture.

Аннотация. В данной статье рассматриваются определения и характеристики окказионализмов – инновационной лексики немецкого языка, появляющейся, в первую очередь в прессе. Анализ этого разряда лексики является актуальным, так как он позволяет сделать прогноз на формирование тенденций образования новых

слов. Этот разряд лексики представляет также большой интерес для понимания современной картины мира, что автор старается актуализировать в данной работе. Вовлечение окказионализмов в интерпретацию фрагментов современной картины мира является новым и перспективным направлением в лингвокультурологии и методике преподавания иностранных языков. Инкорпорирование окказионализмов в прагматические и коммуникативные стратегии иноязычного образования позволят более эффективное осуществление межкультурной коммуникации.

Одной из важнейших задач современной педагогики является воспитание всесторонне развитой творческой гармоничной личности, а основной целью преподавания иностранных языков является подготовка этой личности к иноязычной коммуникации. Приобретенные знания о родной культуре с учетом особенностей иноязычной культуры и толерантности к ней способствуют успешной реализации иноязычной коммуникации.

Отражением культуры в языке являются окказионализмы. В последнее время они все больше привлекают интерес лингвистов своей необычностью, новизной и выразительностью. Создание окказионального слова – это творческий процесс, а окказионализмы – это «новые слова, плод индивидуального словотворчества» [Лопатин 1973: 39].

В словаре лингвистических терминов окказионализм определяется как «не узуальное, не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления» [Ахманова 2004: 169].

Языковые тенденции, а также тенденции развития современного общества сосредоточены в современной публицистике, и окказионализмы благодаря своей уникальности и экспрессивности являются выразителями этих тенденций. **Материалом** для исследования послужили немецкие газеты «Die Zeit», «Frankfurter Allgemeine Zeitung», «Bild» и журналы «Der Spiegel», «Stern» за 2013–2016 годы.

Таким образом, целью нашего исследования является изучение окказионализмов в средствах массовой информации в межкультурной коммуникации, рассмотрение их видов, особенностей, а также решение проблем их семантизации и интерпретации.

В немецкой лингвистике выделяют следующие причины возникновения окказионализмов: обозначение еще названного, стремление к языковой экономии (замена словосочетания одним словом), потребность провести аналогию (по существующей словообразовательной модели) и изменение категории слова без изменения его основного значения [Fleischer 1988: 7–18]

Русские лингвисты к причинам возникновения данной лексики так же относят потребность подчеркнуть свое отношение к предмету речи, дать ему свою характеристику, оценку; стремление деавтоматизировать

восприятие (т.е. с помощью своеобразного облика слова обратить внимания на его семантику); потребность избежать тавтологии (см. работы И.П. Савицкого, Л.А. Шеляховской и Н.А. Богданова и др.).

К основным особенностям окказионализмов относятся: уникальность, специальные функции, зависимость от ситуации или контекста, ненормативность, незакрепленность в словарях (см. работы Н.Г. Бабенко, А.Г. Лыкова, И.П. Савицкого, Hohenhaus). Под уникальностью подразумевается наименование новых явлений, ситуаций и т.п. К специальным функциям окказионализмов относятся главным образом информативность, компенсация недостающих обозначений, гипостазирование (овеществление абстрактных сущностей, приписывание им свойств реальных предметов и реального существования) и стилистические эффекты. Зависимость ситуации от контекста обусловлена ситуативностью, одноразовостью окказионализмов, поэтому чаще всего для интерпретации окказионализмов необходим анализ его языкового окружения. Ненормативность является характерной чертой данной лексики, но не типичной. Данные отклонения от языковой нормы могут проявляться на разных уровнях: фонологический, морфологический, семантический и словообразовательный.

Уровни отклонения от языковой нормы

Фонологический уровень	Морфологический уровень	Семантический уровень	Словообразовательный уровень
<u>Drei-D-Drucker</u> (Drucker – «принтер»)		Schreibblockade (творческий кризис (о писателе) → кризис в написании магистерской диссертации)	« Mangel exemplar»- Star (Mangel – «дефицит» + Exemplar – «экземпляр») + Star – (англ.) «звезда»
<u>Lausch-Tausch</u> (lauschen – шутить, Tausch – обмен)	Liebe → Lieben, мн.ч. (Liebe – «любовь»)	Masterfrage – («главный вопрос» → вопрос магистру)	Eine-Million-Pixel-Idiot (*ein(e) – неопр. артикль)
			« Ich-muss-weg »- Gefühl (ich – я + muss – должен + weg – прочь)

Так же окказионализмы отражают видение мира личности, т.е. его картину мира. Картина мира, согласно В.А. Масловой, – это целостный, глобальный образ мира, являющийся результатом всей духовной активности человека, она возникает у него в ходе всех его контактов с миром и представлений о мире. Так же автор отмечает, что условия жизни людей, окружающий их материальный мир определяют их сознание и поведение, что отражается в языке [1].

Таким образом, роль окказионализмов в межкультурном взаимодействии очень важна, поскольку они отражают культуру народа изучаемого языка, тенденции развития общества и жизнь людей в целом.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2 стереотипное / О.С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Бабенко Н.Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ / Н.Г. Бабенко // Учебное пособие. – 1997. – 84 с.
3. Лопатин В.В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования / В.В. Лопатин. – М.: Наука, 1973. – 152 с.
4. Лыков А.Г. Окказиональное слово как лексическая единица речи // НДВШ. Филологические науки / А.Г. Лыков. – 1971. – №5.
5. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике / В.А. Маслова. – М.: «Академия», 2008. – 121 с.
6. Савицкий И.П. Реализация лексической креативности в современной прессе (на материале немецкого языка) / И.П. Савицкий. Барнаул: АлтГПА, 2010. – 311 с.
7. Шеляховская Л.А., Богданов Н.А. Словообразовательный аспект изучения некоторых групп окказионализмов / Л.А. Шеляховская, Н.А. Богданов // Новые слова и словари новых слов. – Л.: Наука, 1983. – 89 с.
8. Fleischer W. Produktivität – Akzeptabilität – Aktivität. Zur Theorie der Wortbildung (im Deutschen). In: Zur Theorie der Wortbildung im Deutschen. – Berlin: Akademie-Verlag, 1988. – s. 8 – 16.
9. Hohenhaus P. Ad-hoc-Wortbildung. Terminologie, Typologie und Theorie kreativer Wortbildung im Englischen. Frankfurt am Main: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1996. – s. 15 – 65.

Список источников примеров

1. <http://www.zeit.de/>
2. <http://www.faz.net/>
3. <http://www.bild.de/>
4. <http://www.spiegel.de/>
5. <http://www.stern.de/>

УДК 37.013.8
ГРНТИ 14.33.07

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ГОВОРЯЩИХ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS SPEAKING RUSSIAN

Буртовая Наталья Борисовна, Лепина Светлана Михайловна

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, компоненты коммуникативной компетентности, студенты, обучение, иностранные студенты, русский язык.

Key words: competence, communicative competence, components of communicative competence, students, education, foreign students, Russian language.

Аннотация: В статье рассматриваются коммуникативная компетентность иностранных студентов, говорящих на русском языке. В данной работе обращено внимание на само понятие «коммуникативная компетентность», на ее модели и составляющие. Актуальность данного исследования заключается в выявлении коммуникативной способности иностранных студентов, владеющих русским языком. Такие студенты принимают на себя двойную нагрузку образовательного процесса т.к. обучение происходит на неродном для них языке, а также в связи с особенностями русской культуры и социума в целом, некоторые коммуникативные ситуации требуют совсем иного, непривычного для иностранцев решения. Результаты исследования раскрывают характерные особенности коммуникации иностранных студентов, говорящих на русском языке и определяют их коммуникативные умения.

Обучение за рубежом – достаточно сложный шаг для многих студентов. Процесс обучения требует достаточно много сил, времени и внимания со стороны обучающихся, а если обучение происходит на неродном языке, то автоматически возникают дополнительные сложности, касающиеся как образовательного процесса, так и общения в целом. Коммуникативные способности есть у каждого, в независимости от того, в какой стране проживает человек, какой язык для него является родным и на каких языках он общается. Особое значение для иностранного студента, поступающего в учебное заведение в другой стране, имеет не просто сам факт поступления в ВУЗ или ССУЗ, а возможность общаться на языке, принятом в этой стране. Так как дальнейшая жизнь, общение, учебная деятельность, ориентация в социуме напрямую зависят от этого фактора. Этот навык является одним из основополагающих для иностранного студента.

Коммуникативная компетентность впервые упоминается Н. Хомским в 1965 году, в своих работах он разграничивает «грамматическую компетентность» и «практическую реализацию языковых законов». Первую он определяет как лингвистические знания идеализированного носителя языка, биологическое функционирование мозга, которое позволяет человеку создавать бесконечный ряд грамматически верных высказываний, составляющих язык. Второе – это фактическое использование языка в конкретных ситуациях.

В научной литературе рассматривается несколько вариантов коммуникативной компетентности. Так, М. А. Василик определяет коммуникативную компетентность как определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе.

Ф. И. Шарков под коммуникативной компетентностью понимает умение выбора коммуникативного кода, обеспечивающего адекватное восприятие и целенаправленную передачу информации в конкретной ситуации.

В общепринятом смысле под коммуникативной компетентностью обычно понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми.

В данной работе, мы придерживаемся мнения, что коммуникативная компетентность – это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, также коммуникативную компетентность можно рассмотреть как интегральное, относительно стабильное, целостное психологическое образование, проявляемое в индивидуально-психологических, личностных особенностях в поведении и общении конкретного индивида.

В модели коммуникативной компетентности выделяют: социально-психологический, индивидуально-психологический и психофизиологический уровни; коммуникативная компетентность представляет собой совокупность знаний, опыта, качеств, способностей человека, позволяющая эффективно выполнять коммуникативные функции; в структуре коммуникативной компетентности выделяются поведенческие, аффективные, когнитивные, регулятивные, информационные составляющие; ядро коммуникативной компетентности составляют направленность, установки, ценностные ориентации, мировоззрение человека.

При рассмотрении коммуникативных функций личности наряду с традиционно выделяемыми сторонами общения (коммуникативная, перцептивная и интерактивная), выделяются также: информационная, социальная и психологическая функции коммуникации.

Коммуникативная компетентность напрямую связана с социальными ролями, выполняемыми человеком и их особенностями.

Коммуникативная компетентность подразумевает свободу владения вербальными и невербальными средствами общения и рассматривается как категория, регулирующая систему отношений человека к самому себе, природному и социальному миру. Таким образом, и индивидуально-личностные качества, и социально-культурный и исторический опыт способствуют формированию компетентности в общении.

Структура коммуникативной компетентности состоит из пяти уровней:

- 1) психофизиологические особенности личности;
- 2) социальная характеристика ее статуса;
- 3) культурный уровень;
- 4) языковая компетенция;
- 5) прагматика личности.

- В состав компонентов коммуникативной компетентности относят:
- Личностные диспозиции (характеристика личности, которая постоянна для поведения человека)
 - Знания (знания о правилах поведения в тех или иных коммуникативных ситуациях, знания признаков для распознавания самих ситуаций и отдельных эпизодов, знания о закономерностях протекания тех или иных коммуникативных процессов)
 - Коммуникативные умения (умения говорения и умения слушания, вербальные и невербальные составляющие)

Под иноязычной (межкультурной) коммуникативной компетенцией в российской науке понимают способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное для ситуации общения. Коммуникативная компетенция не является личностной характеристикой того или иного человека: её сформированность проявляется в процессе общения, это часть (иноязычной) коммуникативной компетентности языковой личности.

Существуют два подхода к определению межкультурной компетентности: она либо рассматривается как отдельный компонент иноязычной коммуникативной компетенции, либо рассматривается межкультурная составляющая каждого компонента иноязычной коммуникативной компетенции.

На этапе освоения неродного языка иностранными студентами достаточно важным аспектом является формирование коммуникативной компетентности, оно определяется как переход иностранных студентов в совершенно новую культуру и социум, в котором осуществляются сложные процессы развития самосознания в новом мире, формируется новый тип отношений с окружающими, происходит понимание и приспособление к другой культуре.

Целью данной работы является определение коммуникативной способности иностранных студентов, говорящих на русском языке. В качестве испытуемых были привлечены студенты магистратуры ТГПУ, регулярно посещающие курсы русского языка для иностранцев в количестве 10 человек. Опрошенные студенты регулярно посещают данные курсы, магистранты начали изучение русского языка, обучаясь на бакалавриате, до сих пор продолжают изучение, находясь уже в магистратуре.

В данном исследовании неслучайно акцентируется внимание на определении коммуникативных умений иностранных студентов, изучающих русский язык: иностранцем вдвойне сложнее начинать обу-

чение в ВУЗе, т.к. они помимо самого образовательного процесса сталкиваются еще и с межъязыковым барьером, новой культурой, социумом, обычаями и традициями. Наиболее важными задачами для такого студента становятся: использование своих коммуникативных умений в общении со сверстниками и преподавателями, изучение «нового» для себя и языка и возможность использовать приобретенные коммуникативные навыки на неродном языке.

Используемые методы исследования: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование. Испытуемым было предложено ответить на вопросы анкеты по методике Л. Михельсона (27 вопросов), в ответах на которые максимально точно отображаются возможные варианты поведения в различных ситуациях общения. Данная методика позволяет максимально точно определить уровень коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю общения. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов обучающихся. Неправильные же ответы студентов подразделяются на: зависимый тип поведения в общении и на агрессивный тип поведения. Опросник описывает разнообразные коммуникативные ситуации. К каждой жизненной ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Студентам необходимо было выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. После прохождения теста определяется, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному. В итоге предлагается подсчитать число ответов каждого студента и выявить, какой тип реагирования в нем преобладает.

В результате анкетирования выяснилось, что только два человека относятся к агрессивному типу реагирования в целом. Студенты в процессе анкетирования достаточно редко выбирали варианты поведения, присущие агрессивному типу, что показывает, что иностранные студенты стараются в процессе общения пойти на компромисс или же уступить собеседнику, чем вступить с ним в конфликтную ситуацию.

40% опрошенных студентов относятся к компромиссному (компетентному) типу, что говорит о том, что иностранные студенты вполне нормально могут участвовать в любой коммуникативной ситуации, не позволяя собеседнику давить на себя, но и в то же время стараются поддержать собеседника и уважают его выбор.

Также 40% обучающихся можно отнести к зависимому типу. Такие студенты максимально стараются избежать конфликтной ситуации с собеседником и предпочитают уступить человеку в чем-то, пожертвовав, возможно, ради этого и своими собственными интересами в данной ситуации.

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Опрошенные молодые люди относятся в равной степени к компромиссному и зависимому типам поведения в коммуникативных ситуациях, к агрессивному типу поведения можно отнести только 20% опрошенных.

2. В процессе общения студенты на 100% справляются с ситуациями, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера.

3. Значительной проблемой для иностранных студентов стало общение в ситуациях, в которых они должны были реагировать на отрицательные высказывания. 5 опрошенных отреагировали «неверным» образом.

4. Тестирование по методике «Коммуникативных умений Михельсона» показало, что 8 человек «правильно» ведут себя в ситуации, когда к ним кто-то обращается с просьбой.

5. В ситуациях беседы все студенты ведут себя «верным» образом.

6. У испытуемых студентов практически не возникало агрессии и непонимания в ситуациях, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека). Только два человека проявили агрессию.

Хотелось бы отметить, что на данный момент испытуемые студенты вполне готовы к построению грамотного диалога с собеседником с точки зрения коммуникативной компетенции. Даже если студент и попадает в конфликтную ситуацию, то произойти это может крайне редко. С предложенными коммуникативными ситуациями иностранные студенты справились должным образом и показали себя как личности, готовые чаще всего идти на компромиссы в общении, уступить в чем-то собеседнику, не провоцируя агрессии со стороны, и сами старались не показывать ее.

Литература

1. Буртовая Н.Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01. – Томск, 2004. – 167 с.
2. Гончарова К.Э. Структура коммуникативной компетенции будущего специалиста/ К.Э. Гончарова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии – 2011. – С. 15.
3. Гавра. Д. Основы теории коммуникации: Учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2011. –288 с.

4. Болотова А.К. Психология коммуникаций. Москва : ЛитРес, 2015. – 870 с.
5. Крылов А. Психология. Москва : Проспект, 2005 – 300 с.

УДК: 8.81-2
ГРНТИ: 16.31.41

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕКСТОВОЙ СТРАТЕГИИ
УБЕЖДЕНИЯ В ТЕКСТАХ НАУЧНОГО ДИСКУРСА
НА ПРИМЕРЕ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ,
НАПИСАННЫХ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

**THE MAIN PECULIARITIES OF REALIZATION
COPY STRATEGY OF PERSUASION IN THE TEXTS
OF SCIENTIFIC DISCOURSE WITH THE EXAMPLES
OF RUSSIAN SCIENTIFIC ARTICLES**

Валекжанина Елена Владимировна

Научный руководитель: Щербакова О.В, доцент каф. иностранных языков ИСГТ

*Научно-исследовательский Томский политехнический университет,
г. Томск, Россия*

Ключевые слова: научный дискурс, стратегия убеждения, коммуникативная стратегия, текстовая стратегия, научная статья.

Key words: scientific discourse, strategy of persuasion, communicative strategy, copy strategy, scientific article.

Аннотация: в статье проводится исследование особенностей научного текста в актуальной для современной лингвистики дискурсивной проекции. Авторская стратегия убеждения рассматривается как одна из стратегий познавательно-коммуникативной деятельности в научном дискурсе. В статье устанавливаются языковые способы ее реализации в русскоязычном научном дискурсе, выделяются главные и факультативные средства реализации стратегии убеждения. Материалом для исследования послужили тексты научных статей на русском языке. В ходе данного исследования в текстах научных статей выявлено содержание главных и факультативных средств реализации стратегии убеждения. Данное исследование может быть полезным студентам-лингвистам и переводчикам.

Изучение особенностей коммуникативных стратегий в научном дискурсе является одним из актуальных направлений современной лингвистики. Исследованиями коммуникативных стратегий занимались такие ученые-лингвисты, как О.С Иссерс, Е.В Пильгуй. Особенности реализации коммуникативной стратегии убеждения также отдают важное место в изучении коммуникативных стратегий, изучению данной стратегии посвящены труды таких ученых, как Н.Н Пелевина, О.С Иссерс, Е.В Пильгуй, Н.Б Варгина и другие. Ученые приводят

ряд классификаций особенностей реализации данной стратегии в рамках научного текста, что создает многообразие подходов к изучению данной стратегии. Основой для исследования в данной статье послужила классификация средств реализации коммуникативной стратегии Н.Н. Пелевиной, которая выделяет главные и факультативные средства реализации стратегии убеждения. Материалом для исследования послужили тексты научных статей на темы экономики, природопользования и информационных систем, найденные на официальных сайтах публикаций научных работ. [3,4,5,6]

Актуальность исследования обуславливается возрастающей значимостью применения коммуникативной стратегии убеждения в условиях прагматического мира, который охватывает все сферы деятельности, включая и научную, однако, среди средств реализации стратегии убеждения существуют средства, вызывающие ряд споров по поводу их места в жанре научной статьи, что подтверждается в данном исследовании.

Цель работы заключается в выявлении особенностей реализации коммуникативной стратегии убеждения в жанре научной статьи на русском языке.

Задачи работы:

При помощи метода контекстуального анализа выявить наличие тех или иных средств реализации стратегии убеждения, выделенных в классификации, взятой за основу для исследования.

Объектом данной работы является авторская стратегия убеждения в научном дискурсе.

Предметом работы является способы реализации авторской стратегии убеждения в текстах научных статей на русском языке.

Исследованием научного дискурса и его коммуникативных стратегий занимались такие ученые-лингвисты, как С.С. Филичева, Е.В. Пильгуй. В своих исследованиях ученые выделяли в текстах научного стиля различные коммуникативные стратегии, однако единой классификации коммуникативных стратегий убеждения не существует, как и не существует единого мнения лингвистов относительно важности данной стратегии для научного дискурса.

В условиях прагматичности современного мира и высокого информационного потока, доказательность и убедительность научных доводов и аргументов становится все более важной для авторов научных работ, поэтому для акцентуализации читательского внимания на содержании научного текста и успешного донесения информации до адресата авторы прибегают к стратегии убеждения. [2, с. 20]

В данном исследовании мы руководствуемся классификацией средств реализации коммуникативной стратегии убеждения, которые приводит

Н.Н Пелевина. Лингвист выделяет главные и факультативные средства. Главные средства включают в себя модальности уверенности и противопоставления, противопоставление с элементом уступки, эмоционально-оценочную лексику и самоидентификацию автора. Факультативные средства включают в себя такие средства, которые могут внести оттенок авторской мысли в текст, такими средствами являются риторический вопрос, цитата, афоризм, анафора, лексический повтор, синтаксический параллелизм, реалии действительности, разговорная лексика, прямое обращение, предложение, рекомендация, вопросно-ответная форма, метафора, сравнение, аналогия. [1,с.2]

Несмотря на приведенную классификацию средств реализации авторской стратегии убеждения, Н.Н Пелевина утверждает, что некоторые факультативные средства стратегии убеждения, такие как разговорная лексика, анафора, афоризмы и риторический вопрос, в текстах научной статьи применяются достаточно редко, так как данные средства далеко не всегда соответствуют строгой стилистике жанра научной статьи, тогда как остальные средства имеют применяются в научной статье значительно чаще. В ходе анализа текстов научных статей были найдены примеры, подтверждающие наличие в текстах всех главных средств реализации стратегии убеждения согласно классификации Н.Н Пелевиной. К данным средствам относятся: 1) модальность уверенности: *«...передовые страны будут стремиться свести различные стандарты цифрового ТВ в один, что, несомненно, станет революционным шагом в истории развития цифрового телевидения.»*[4,с.2],

2) Модальность противопоставления: *«Однако, в настоящее время положительный эффект, непосредственно связанный с внедрением ИС на предприятии, наблюдается примерно у 40% предприятий, пытающихся внедрить ИС.»* [4, с.3]

3) Противопоставление с элементом уступки: *«Этот эффект не происходит в скрученных пучках проводов. Хотя эффекты, вызывающие вихревые токи и меньше, чем в сплошном проводнике того же диаметра, но, так как центральные жилы провода не проводят полезный ток, то результат был бы лучше, если бы они были удалены, или заменены непроводящим материалом.»* [3,с.2]

4) Эмоционально-оценочная лексика: *«Одно из интереснейших направлений в современной гидробиологии – восстановление гидрофауны нефтезагрязненных водоемов.»*[6, с.1]

5) Синонимизация: *«Современная телевизионная техника позволяет вести передачу изображений не только при естественном и искусственном освещении, но и при крайне низких освещенностях...»* [3, с.2]

6) Самоидентификация авторской личности: *«Оценить предполагаемый экономический эффект от внедрения информационной системы сложно, поэтому предлагается методика прогнозной оценки эффективности информационных систем, которая основана на разработке системы показателей отдельных бизнес-процессов, проходящих на предприятии.»* [4, с.4]

Таким образом, исходя из данного анализа и приведенных примеров, мы видим, что все главные средства реализации авторской стратегии убеждения, указанные в классификации Н.Н Пелевиной, отражены в текстах данных научных статей.

В ходе анализа научных статей на наличие факультативных средств реализации стратегии убеждения нами были найдены следующие средства: 1) цитата примером: *«Нам нужно добиться того, – сказал он, – чтобы наша промышленность могла производить ежегодно... до 500 млн. т угля, до 60 млн. нефти... На это уйдет, пожалуй, три новых пятилетки, если не больше»»* [5, с.3]

2) Информация о реалиях культуры и действительности: *«В настоящее время основным условием стабильного функционирования на рынке любого предприятия является совершенствование методов управления. Один из инструментов совершенствования систем управления предприятием – внедрение информационных систем (ИС)»* [4, с.3]

3) Предложение: *«Оценить затраты на ИС можно, например, с помощью концепции оценки совокупной стоимости владения информационной технологией : (ТСО), предложенной компанией Gartner в середине 1990-х гг., путем интеграции моделей Gartner и разработок приобретенной компании Interpose.»* [4, с.4]

4) Рекомендации: *«Следует также помнить о том, что затраты на ИС определяются не только затратами на этапах приобретения (разработки) и внедрения, но и затратами на этапах эксплуатации и сопровождения.»* [4, с.3]

5) Вопросно-ответная форма: *«Почему советское руководство в 30-е гг. отдало предпочтение развитию угольной промышленности, отказавшись от амбициозных планов увеличения нефтедобычи?»* [5, с.3]

5) Сравнение: *«Данные о потерях для разнополярной прямоугольной формы тока при оптимальной толщине имеют тот же характер, что и для однополярного импульса.»* [3, с.2]

Другие факультативные средства, указанные Н. Н Пелевиной в своей классификации, такие как риторический вопрос, афоризм, лексический повтор, синтаксический параллелизм, анафора, прямое обращение, метафора и аналогия не найдено ни в одной из анализируемых научных статей.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что не все средства реализации коммуникативной стратегии убеждения, которые указывала Н.Н Пелевина в своей классификации, отражаются в текстах жанра научной статьи, что подтверждает строгость жанра научной статьи и стилистическую выдержанность.

Литература

1. Пелевина Надежда Николаевна Текстовая реализация авторской стратегии психологического убеждения в научном дискурсе. – URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/tekstovaya-realizatsiya-avtorskoj-strategii-psihologicheskogo-ubezhdeniya-v-nauchnom-diskurse> (дата обращения: 15.05.16)
2. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи Текст / О.С. Иссерс. М.: ЛКИ, 2008
3. Климов Д.А. Особенности и перспективы развития цифрового телевидения. [электронный ресурс] – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-perspektivy-razvitiya-tsifrovogo-televideniya-standarty-veschaniya-chast-1> (дата обращения: 15.05.16)
4. Бунова Е.В, Буслаева О.С. Оценка эффективности внедрения информационных систем. [электронный ресурс] – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-vnedreniya-informatsionnyh-sistem> (дата обращения: 15.05.16)
5. Карпов В.П. Нефть и газ в промышленной политике СССР (России). [электронный ресурс] – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/neft-i-gaz-v-promyshlennoy-politike-sssr-rossii>
6. Д.С. Воробьев. Влияние нефти и нефтепродуктов на макрозообентос. [электронный ресурс] – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-nefti-i-nefteproduktov-na-makrozoobentos> (дата обращения: 15.05.16)

УДК: 81

ГРНТИ: 16

ПРИМЕР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМОВ В ОДНОМ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ

AN EXAMPLE OF INTERNATIONAL VOCABULARY USAGE IN ONE CURRICULUM

Забиров Рустам Холикович

Научный руководитель: А. А. Ким, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: интернациональные слова; учебник русского языка для американских студентов, модели трудностей усвоения нового слова.

Key words: international vocabulary; textbook of Russian for American students; models of difficulties of new word acquisition.

Аннотация. Данная статья рассматривает употребление интернационализмов в учебнике русского языка «Голоса», опубликованном в США для американских студентов. Объем русского словаря учебника составляет 2033 слов (100%), из них

163 лексических единицы составили интернационализмы. Таким образом, 8,02% всего русского лексического состава учебника приходится на интернациональную лексику. Данное исследование показывает положительный коммуникативный эффект от употребления интернационализмов, которые согласно моделям трудностей с учетом фактора родного языка, предложенным Р. Ладо, относятся к легко усваиваемым словам. Данная работа является актуальной, поскольку в настоящее время идет поиск коммуникативных стратегий для обучения иностранным языкам. В методической литературе не уделяется достаточного внимания значимости интернациональных слов для развития коммуникативной компетенции.

В последние десятилетия присоединение многих государств, в том числе и России, к Болонской конвенции и создание единого европейского образовательного пространства выдвигает новые требования к языковому обучению. Образовательная, профессиональная, туристическая мобильность становится реальностью, как для россиян, так и для представителей других стран, желающих посетить Россию. Академическая мобильность среди тридцати трех стран Евросоюза с более чем двадцатью различными национальными языками требует решения многих педагогических задач [Смокотин, 2010: 122]. Важнейшим условием для обучения или работы в другой стране является практическое владение иностранным языком. Не случайно в современной методике обучению иностранным языкам ведущим является коммуникативный подход, а одной из целей обучения – развитие коммуникативной компетенции, т.е. способности осуществлять речевую деятельность средствами изучаемого языка в соответствии с целями и ситуациями общения в рамках той или иной сферы деятельности. В ее основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении, как в его рецептивных, так и в продуктивных видах. В состав коммуникативной компетенции входят следующие виды компетенций: лингвистическая, речевая, социокультурная, социальная, стратегическая [Литвинко 2009:8]. Лексика является крайне важным аспектом языка, и от уровня развития, прежде всего, лексических навыков и умений (в рамках лингвистической компетенции) зависит способность общения на иностранном языке. Изучение лексики – это важный и сложный процесс и только правильное применение принципов обучения гарантирует положительный результат.

Целью данной работы является анализ материала одного из УМК для определения возможности использования интернациональной лексики для эффективного развития коммуникативной компетенции.

Интернациональная лексика – это слова, входящие в словарный состав ряда языков и обозначающие, как правило, важные общечеловеческие понятия и работающие в нескольких (по крайней мере, трех) языках мира.

Такие лексические единицы имеют сходное звуковое и графическое оформление, сходную семантику в результате языкового контакта и выражающие общие для многих культур концепции из области науки, техники, бизнеса, политики, искусства или средств массовой коммуникации [Рыцарева, 2001: 82]. Одним из наиболее важных причин появления интернациональной лексики является глобализация, расширение международного сотрудничества, мобильность и другие процессы в современном мире. В настоящее время существует значительный словарный запас интернациональной лексики английского происхождения, что объясняется престижностью английского языка и его глобальным статусом в мире [Гураль, Смакотин, 2014: 3]. По типологии лексики с учетом межъязыковой интерференции, предложенной Р. Ладо, интернационализмы относятся к словам, которые сходны со словами родного языка по форме и значению, т.е. к так называемым «легким» для усвоения словам [Ладо 2002: 61]. Р. Ладо предлагает модели трудностей с учетом фактора родного языка. Сходство и различие между родным и изучаемым языками в отношении формы, значения и дистрибуции имеют своим результатом легкость или трудность в усвоении словаря иностранного языка. Основываясь на сравнении словаря иностранного языка со словарем родного языка, обнаруживается следующая иерархия слов:

- (1) сходные по форме и значению,
- (2) сходные по форме, но различные по значению,
- (3) сходные по значению, но различные по форме,
- (4) различные по форме и по значению,
- (5) различные по типу конструкции,
- (6) сходные по основному значению, но различающиеся в коннотациях,
- (7) сходные по значению, но с ограничениями в географическом распределении [Ладо, 2002: 61].

Таким образом, модель (1), находящаяся на вершине схемы, соответствует определению интернационализмов – слов, которые распространились далеко за пределы отдельного языка или одной культуры.

Разработанная типология лексики и дифференцированный подход к ее организации способствуют рационализации учебного процесса. На основе коммуникативной методики главным подходом в обучении является функциональный подход, который означает такую организацию учебного материала, где надо учитывать сферу общения, речевую ситуацию, намерения говорящего, т.е. обучение осуществляется на основе моделирования ситуаций общения. Главное преимущество коммуникативной методики – развитие неподготовленной речи. Этим и отличается естественный процесс общения, где невозможно предугадать

ответную реплику собеседника, поэтому одной из целей метода является развитие быстрой реакции учащегося на ответную реплику собеседника. Спонтанному общению способствует инкорпорирование интернациональной лексики, поскольку она легко узнается и воспроизводится. Некоторые учебно-методические комплексы по обучению иностранным языкам учитывают этот фактор и активно используют интернациональную лексику, особенно на начальном этапе.

Рассмотрим использование интернациональной лексики на примере учебно-методического комплекса (УМК) «Голоса», созданном для обучения русскому языку как иностранному для американских вузов. Как отмечают сами авторы, их УМК сосредотачивается на развитии функциональной компетенции четырех умений: слушанию, говорению, чтению и письму. УМК включает две книги, состоящие из десяти секций каждая. Книги сопровождаются рабочей тетрадью для студентов, аудио программой, графическим компьютерным приложением, страницей в интернете, содержащей помимо разного рода лингвистической и культурной информации видео-клипами [Robin, 2003].

В учебно-методическом комплексе «Голоса» в полном объеме представлена информация о культуре, традициях, обычаях, памятниках разных стран в разделах «Кино и телевидение», «Связь и коммуникация», «В гостях» и других разделах. Авторский коллектив данного комплекса не ограничивается только русскоговорящими странами. В тематике комплекса представлен разнообразный страноведческий и интернациональный материал, который дает возможность обучающимся больше узнать о культурных ценностях, исторических событиях, особенностях других стран. Все это и создает искусственную иноязычную среду, с помощью которой обучающиеся вступают в коммуникацию путем погружения.

УМК «Голоса» изобилует так называемыми «легкими» словами, которые по типологии Р. Ладо сходны со словами родного языка по форме и значению. Наличие большого количества таких слов облегчает понимание и воспроизводство речи. При чтении интернациональные слова легко узнаются и не требуют перевода. Благодаря их использованию возникает эффект успешности усвоения иностранного языка, что создает прочную основу для дальнейшего его изучения. На основе интернациональных слов намного проще объяснять различие между родным и иностранным языками. Например, русский вариант многие интернациональные слова имеют отличное от английского варианта ударение, что позволяет наглядно продемонстрировать более свободное ударение в русском и объяснить его суть. Интернационализмы хорошо демонстрируют и другую особенность русского языка – грамматический род. Различные окончания интернационализмов от-

ражают родовую дифференциацию, например: *революция, ипотека* – слова женского рода (оканчиваются на *-а* или *-я*), *дефолт, бизнес* – слова мужского рода (оканчиваются на согласную), *радио, кафе* – слова среднего рода (оканчиваются на *-о* или *-я*).

Статистический анализ книги 1 «Голоса» обнаружил 2033 лексических единиц (100%), из них 163 лексических единицы составили интернационализмы. Таким образом, 8,02% всего лексического состава учебника приходится на интернациональную лексику. Наиболее крупные лексико-семантические группы слов включают следующие категории:

Спорт/Sport

Бейсбол – Baseball

Футбол – Football

Чемпион – Champion

Хоккей – Hockey

Баскетбол – Basketball

Волейбол – Volleyball

Гимнастика – Gymnastics

Теннис – Tennis

Стадион – Stadium

Технические приспособления / Technical Devices

Телевизор -Television

Компьютер – Computer

Фотоаппарат – Camera

Радио – Radio

Телефон – Telephone

Принтер – Printer

Видео – Video

Животные /Animals

Жираф – Giraffe

Леопард – Leopard

Зебра – Zebra

Тигр – Tiger

Музыка / Music

Пианино – Piano

Гитара – Guitar

Саксофон – Saxophone

Флейта – Flute

Кларнет – Clarinet

Очевидно, что включение слов из перечисленных категорий в речевые ситуации способствует развитию коммуникативной компетенции, т.е. развитию неподготовленной речи. Естественный процесс общения, где невозможно предугадать ответную реплику собеседника, и требуется быстрая реакция, является одной из целей коммуникативного метода.

Использование коммуникативной методики представляется особенно целесообразным на начальной стадии изучения языка, так как учащиеся заучивают не отдельные слова, а целые речевые высказывания, которые они могут перенести на новую ситуацию. Ограниченное количество иноязычной лексики на начальном этапе снижает эффективность коммуникации, но введение большого количества интернационализмов может значительным образом изменить ситуацию.

Литература

1. Смокотин В.М. Европейское многоязычие: от государств-наций к многоязычной и поликультурной Европе / В.М. Смокотин. Изд-во Томского университета, 2010, с. 84.
2. Литвинко, Ф. М. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования / М. Ф. Литвинко // Белорусский Государственный Университет, 2009. – Вып. 9. – 102 с.
3. Рышарева, А. Э. Интернациональная лексика: сущность и сферы функционирования / А. М. Рышарева. Вопросы филологии и лингводидактики, 2001. 82 с.
4. Гураль, С. К, Смокотин В, М. Язык и культура / С. К. Гураль, М. В. Смокотин // Томский Государственный Университет, 2014, 4 – 13 с.
5. Ладо Р. Лингвистика поверх границ культур. Язык и культура / Р. Ладо // Хрестоматия. Минск, Минский государственный лингвистический университет, 2002, 57-76 с.
6. Richard, Robin, Karen Evans-Romaine, Galina Shatalina. A Basic course in Russian book 1, 2 R. Richard, R. E. Karen, Sh. Galina. The George Washington University 2003.

УДК 811.111'24:378.662(571.16)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИЙСКОМ ПЕДВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF FOREIGN STUDENTS WHO STUDY AT RUSSIAN PEDAGOGICAL UNIVERSITY (EXAMPLE OF TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY)

Коллегов Артем Константинович

Научный руководитель: Ким А.А., д-р филол. наук, профессор,
зав. кафедрой славянской филологии и межкультурной коммуникации ФИЯ

Томский государственный педагогический университет

Ключевые слова: иностранные студенты, процесс обучения, вуз.

Key words: foreign students; educational process; institutions of higher education.

Аннотация. В статье раскрываются универсальные и специфические психологические особенности иностранных студентов в российском педагогическом вузе

(на примере Томского государственного педагогического университета). В результате исследования выявлены психологические состояния у студентов из Центральной и Средней Азии и Юго-Восточной Азии.

Чтобы понять характер народа, нужно изучать прежде всего его историю, общественный строй и культуру; индивидуально-психологические методы здесь недостаточны.

И.С. Кон

Интеграция иностранных студентов в систему российского высшего образования, несомненно, представляет интерес для российских исследователей. Процесс глобализации в современном мире интенсифицировал темпы не только технического и культурного развития общества, но и расширил и разнообразил образовательные системы. В процессе вхождения в мировое образовательное пространство, благодаря Болонскому соглашению, современная российская система высшего образования определяет новые задачи и условия экспорта образовательных услуг. В связи с этим повышается конкурентоспособность и статусность российских вузов на международном рынке, поскольку обучение иностранных студентов является одним из важных показателей.

В российской научной психолого-педагогической литературе в последнее время появился ряд публикаций, анализирующих различные аспекты психологических и социокультурных особенностей адаптации и организации обучения иностранных студентов в России. Это, прежде всего, работы Ивановой М.И., Титкова Н.А., Кравцова А.В., Резникова Е.Н., Кривцовой И.О., в которых раскрываются аспекты социально-психологической адаптации иностранных студентов в высшей школе. Исследователь Рахимов Т.Р. анализирует актуальные вопросы организации и направления развития обучения иностранных студентов в российском вузе [1, с. 123-136]. Исследователь Кривцова И.О. в своем исследовании анализирует условия социокультурной адаптации иностранных студентов, обучающихся в Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко и приходит к выводу о том, что адаптация студентов-иностранцев к образовательной среде российского вуза является комплексным процессом, успешность которой обеспечивается взаимодействием с социокультурной и интеллектуальной средами вуза [2]. В этой связи необходимым является изучение психолого-педагогических особенностей студентов-иностранцев с целью формирования у них социокультурной компетенции и эффективного педагогического взаимодействия в процессе обучения.

В Томске уже сложилась давняя традиция обучения иностранных студентов в шести государственных университетах: в ТПУ, СибГМУ, ТГУ, ТГАСУ, ТУСУР, ТГПУ. Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) на протяжении долгого времени активно развивает международную сферу деятельности, а также осуществляет реализацию образовательных программ в форме языковых школ, академических обменов, совместных образовательных программ (двойных дипломов) и включенного обучения иностранных студентов.

В настоящее время в ТГПУ обучается 620 студентов, являющихся гражданами 14 государств (Центральная Азия, Средняя Азия, Восточная Азия, Юго-Восточная Азия, Африка, Восточная Европа).

Безусловно, личностные черты людей разных народов и культур могут являться универсальными для всех, и в то же время строго специфичны, национальны. Например, в разных культурах сравниваются такие стабильные личностные характеристики, как мотивация достижения, психические познавательные процессы, локус контроля и т.п. Если человек склонен приписывать свои успехи или неудачи внешним факторам или другим людям, то ему присущ экстернальный или внешний локус контроля. Если человек берет ответственность за все хорошие и плохие события своей жизни на себя, полагает, что результаты деятельности зависят от собственных способностей и усилий, то ему присущ интернальный или внутренний локус контроля. Для определения локуса контроля используется опросник Роттера и методика Розенцвейга [3].

Сравнительные исследования показали, что на локус контроля влияет и национальная культура, и уровень экономического развития общества. В развитых странах люди более интернальны, чем в развивающихся и экономически отсталых странах (Африка). Жители Европы и Запада более интернальны, чем жители экономически развитых стран Востока (например, Японии и Китая, где для мировоззрения характерен фатализм, вера в неизбежность кармы, судьбы как внешнего фактора по отношению к человеку) [4, с. 132].

Каждая культурная и этническая общность определяет свои особенности локуса контроля. Так, например, в некоторых культурах обнаружился специфический тип локуса контроля – внутренний аффективный локус, позволяющий человеку косвенно манипулировать окружением благодаря своим коммуникативным способностям. Так, успехи человека объясняются проявлением сдержанности, вежливости, тактичности, уважения по отношению к другим людям (товарищам, педагогу, начальнику). Внутренний аффективный локус контроля как стабильная внутрикультурная черта присуща представителям азиатских стран (Китай, Индонезия, Вьетнам, Монголия).

Психологи с целью выявления универсальных личностных качеств людей применяют «Личностный опросник Айзенка», который был переведен с английского и адаптирован более чем в 20 странах. Универсальность опросника позволяет диагностировать уровень невротизма (эмоциональной неустойчивости) и эмоциональной стабильности, экстраверсированности-интроверсированности, психотизма (эгоизма и неконтактности) и лжи. Однако, в качестве минуса можно отметить отсутствие доказательства о полноте и выраженности одного и того же набора личностных акцентуаций для объяснения поведения людей в различных культурах. [5]

На основе факторного анализа американского, немецкого, голландского, русского, итальянского, польского, китайского, японского, филиппинского и других языков была выведена так называемая «Большая пятерка» глобальных качеств личности человека: экстраверсия, дружелюбность, сознательность (совестливость), эмоциональная стабильность, открытость опыту. В то же время следует отметить, что структура личностной лексики идентична структуре личности.

Изучение психологических особенностей и национальных черт иностранных студентов, а также специфики педагогического общения с ними напрямую связано с эффективностью образовательного процесса и формированием межкультурной компетенции. Так, в ходе анализа различных психологических исследований, в том числе работы Ивановой М.И. [6], позволяют выделить национально-психологические особенности иностранных студентов и специфику педагогического общения с ними, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Психологические особенности различных этнических групп студентов и специфика педагогического общения с ними

Этнические группы	Психологические особенности	Специфика педагогического общения
Студенты Африканских стран (англо- и франкоговорящие)	– склонность к более медленному обучению и усвоению новых понятий; – повышенная реакция на «опасность», склонность к тревожности; – интенсивная внутренняя жизнь, мечтательность, недостаток самоконтроля	– открытость и мягкость в общении; – не рекомендуется применять демократический стиль общения; – следует вести беседы о смысле жизни; – особое внимание к развитию навыков самоорганизации и дисциплины

Студенты Юго-Восточной Азии	<ul style="list-style-type: none"> – развитое абстрактное мышление; – высокая нравственность и хорошее поведение; – высокий уровень самоконтроля и дисциплины; – замкнутость, неконтактность, упрямство; – спокойное восприятие перемен; – контроль эмоциональной сферы; – поддержание своей репутации, «этика лица» 	<ul style="list-style-type: none"> – не бояться обсуждения сложных вопросов дисциплины; – рекомендуется задавать вопросы для размышления; – активное использование в обучении самостоятельных видов работ; – использование морально-этической мотивации; – мотивация личных достижений
Центральной и Средней Азии	<ul style="list-style-type: none"> – практичность, реалистичность; – медленное усвоение знаний; – откладывание решения вопросов «на потом»; – чрезмерная дружелюбность, навязчивость, услужливость; – темпераментность, порой несдержанность в эмоциональном плане 	<ul style="list-style-type: none"> – учитывать этническую особенность «открытости» при внутренней скрытости; – помощь в решении трудных и неприятных вопросов; – соблюдать субординацию, дистанцию в общении; – развивать навыков самодисциплины
Студенты Восточной Европы	<ul style="list-style-type: none"> – открытость, интерес к другим людям; – целеустремленность; – беспечность; – вежливость; – толерантность; – высокая мотивация к обучению; – точность, обязательность; – экономность, – ассертивность, – практичность; – консервативность 	<ul style="list-style-type: none"> – спокойствие и деликатность в общении; – можно шутить, однако не всегда это понимается в силу менталитета; – рекомендуется давать задания повышенной сложности;

Студенты, обучающиеся в гуманитарных, в частности, в педагогическом вузе, отличаются специфическими и характерологическими особенностями взаимодействия, в отличие от студентов, обучающихся в технических вузах. Эта специфика характеризуется наличием компетентности во взаимодействии, коммуникации и перцептивности общения с людьми: тип профессии «человек-человек». В этой связи следует выявить у студентов-иностранцев уровень психических состояний (тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность). Для диагностики психологического состояния мы использовали тест Г.Ю. Айзенка «Самооценка психических состояний».

В анкетировании приняло участие 90 иностранных студентов из Средней и Центральной Азии (Казахстан, Таджикистан, Узбекистан, Киргизия, Туркменистан) и Юго-Восточной Азии (Китай, Вьетнам, Монголия, Индонезия).

По результатам исследования было выявлено 68 человек (75,5%) с высокой выраженностью одного или нескольких психологических состояний (тревожность, фрустрация, агрессия, ригидность) (от 15 до 20 баллов). Из их числа у 51,4% респондентов (35 человека) выражено 2 состояния, а у 48,6% (33 человека) – соответственно 3 психологических состояния.

Исходя из данных, можно прийти к заключению о том, что у большинства студентов-иностранцев наблюдается склонность к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги (личностная тревожность) и затрудненность в изменении намеченной ими деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки (ригидность). Это, возможно, обусловлено отсутствием адаптации в иноязычной среде и суровых для иностранцев климатических условиях.

Также у респондентов присутствует фрустрация, возникающая вследствие реальной или воображаемой помехи, препятствующая достижению цели. Это можно связать с тем, что ожидаемые желания не совпали с реальной действительностью.

Следует отметить, что такая личностная черта как агрессия наблюдается у незначительной части респондентов, в целом из 90 респондентов отмечен низкий уровень повышенной психологической активности и стремление к лидерству путем применения силы по отношению к другим людям.

Таким образом, учет личностных, социокультурных и психологических особенностей иностранных студентов в процессе обучения позволит не только сократить сроки их успешной адаптации, но и достаточно быстро сформировать социокультурную компетентность, позволяющую им благоприятно интегрироваться в иноязычную среду и усвоить лингвострановедческие, социально-психологические и культурологические знания и умения использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры.

Литература

1. Рахимов Т. Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития / Т.Р. Рахимов // Язык и культура № 4 (12). 2010. – С. 123-136.
2. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-2. – С. 284-288.

3. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособ. – Санкт-Петербург; Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2001. 224 с
4. Кукушкин В. С., Столяренко Л. Д. Этнопедагогика и этнопсихология. Ростов на Дону: Феникс, 2000. – С. 132.
5. Корчуганова И.П. Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми группы риска (Методическое пособие). Под науч. Ред. профессора С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. – Санкт-Петербург.: ЛОИРО, 2006. – 172 с. (с. 65-71)
6. Иванова М. И. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дисс. .. д-ра психолог. н.: 19.00.05 / Иванова Маргарита Александровна – Санкт-Петербург, 2001. – 353 с.

УДК: 81

ГРНТИ: 16

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ЗООНИМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: СТРУКТУРА И АНАЛИЗ

SEMANTIC FIELD OF ZONINGS OF THE ENGLISH LANGUAGE: STRUCTURE AND ANALYSIS

Мишукова Нина Александровна

Научный руководитель: Н.В.Дубровская, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: семантика, семантическое поле, зоонимы, животные, Трир, Ипсен, частотность, английский язык.

Key words: Semantics, semantic field, zoonyms, animals, Trier, Ipsen, frequency, English.

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию структуры семантического поля зоонимов английского языка и анализу входящих в него лексических единиц. Зоонимы, это прямые наименования животных. В семантическую группу слов-зоонимов входят названия животных различных подгрупп: птицы, рыбы, рептилии, насекомые, т.е. все представители фауны [1, с. 7]. Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что зоонимы, составляют важную часть лексики любого языка, часто выступая символами культуры, к которой они принадлежат. Невозможно представить изучение английского языка без знакомства с названиями животных. Зоонимия считается родовидовой частью лексического состава языка, которая может быть выделенной в самостоятельную область. Хорошо известно, что зоонимы занимают важное место в отражении национально-культурных особенностей социума.

Термин *семантическое поле*, который начал активно употребляться после выхода в свет работ Йоста Трира и Гюнтера Ипсена, применяется в лингвистике чаще всего для обозначения совокупности языковых единиц, объединенных общим интегральным семантическим признаком, т.е. имеющих какой-то общий нетривиальный компонент

значения. В роли таких лексических единиц первоначально рассматривали единицы лексического уровня – слова, позднее в лингвистических работах появились описания семантических полей, включающих и словосочетания, и предложения.

Семантическое поле обладает следующими основными свойствами:

1. Семантическое поле интуитивно понятно носителю языка и обладает для него психологической реальностью.
2. Семантическое поле автономно и может быть выделено как самостоятельная подсистема языка.
3. Единицы семантического поля связаны теми или иными системными семантическими отношениями.
4. Каждое семантическое поле связано с другими семантическими полями языка и в совокупности с ними образует языковую систему [2].

Существует мнение, что погружение в иностранный язык хорошо начинать с изучения самых часто используемых слов. В настоящее время, составлены словари наиболее употребительных слов, созданные на основе национального корпуса языка. Нами был произведен анализ зоонимов частотного словаря английского языка «Word Frequencies in Written and Spoken English» [3] и Частотного словаря современного русского языка [4].

На основе частотных словарей английского и русского языка, методом полной выборки нами был сформирован список наиболее используемых зоонимов английского языка и сопоставлен с зоонимами русского языка (см. табл. 1).

Таблица 1

**Соответствие частотности зоонимов
английского и русского языка**

№ п/п	Зоонимы английского языка	Ирп*	Зоонимы русского языка	Ирп*
1	animal (animals)	153	животное (зверь)	145
2	horse (horses)	126	лошадь (конь)	132
3	dog (dogs)	124	собака	132
4	fish	103	рыба	86
5	bird (birds)	93	птица	95
6	cat (cats)	55	кошка (кот)	91
7	cancer	42	рак	22
8	mouse (mice)	28	мышь (мышка)	69
9	cow (cows)	26	корова	45

10	chicken	20	курица	33
11	rats	14	крыса	18
12	rabbit	14	кролик	12
13	pig	13	свинья	23
14	Lion	12	лев	64
15	bear	12	медведь	33
16	duk	12	утка	13
	Итого	847	Итого	1013

* ipm (instances per million words) – общая частота, характеризует число употреблений на миллион слов корпуса.

Более наглядно различия в частоте употребления мы можем наблюдать на диаграммах 1 и 2:

Диаграмма 1

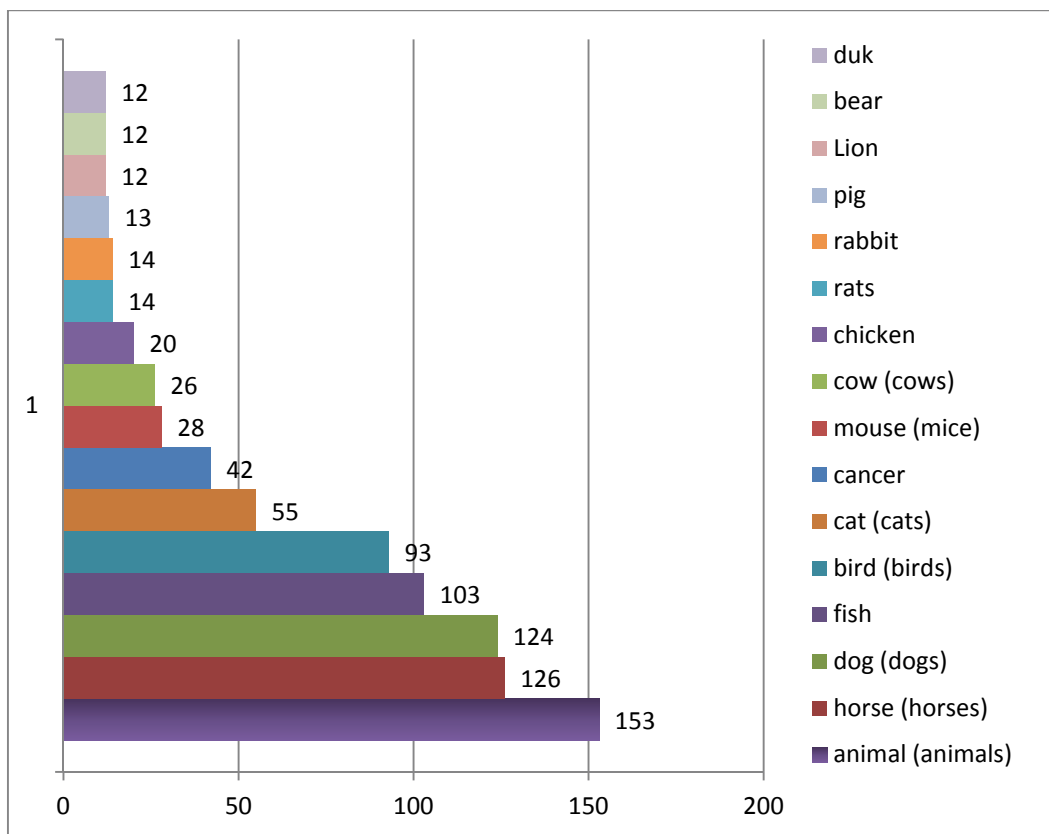
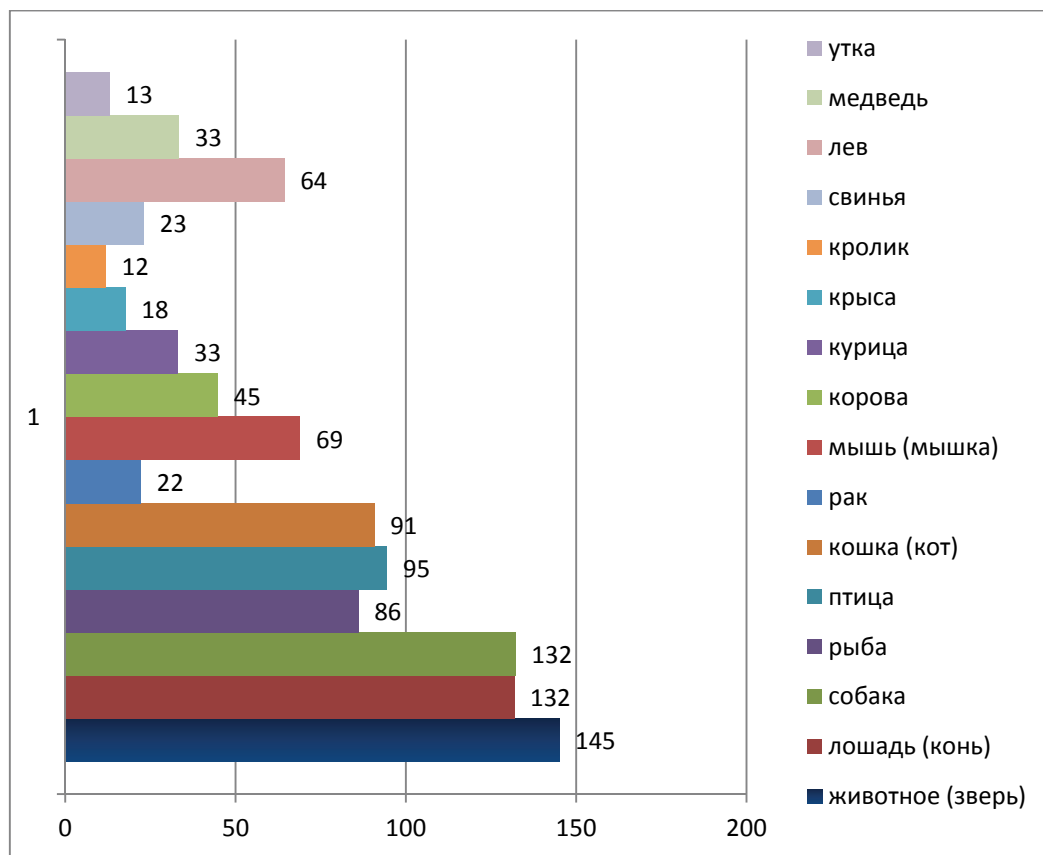


Диаграмма 2



Выводы: На основании проведенного исследования, можно сделать вывод, что если для наиболее употребительных зоонимов, таких как животное, лошадь, собака, рыба частотность приблизительно совпадает, то для таких зоонимов как лев или медведь частотность употребления в русском языке значительно превышает частотность употребления в английском языке. При этом, в русском языке зоонимы в целом практически на 20% употребляются чаще, чем в английском языке.

Таким образом, при изучении и преподавании иностранного языка следует учитывать лингвокультурологические и лексикосемантические особенности зоонимов английского и русского языков.

Литература

1. Располыхина, Н.В. Проблема взаимосвязи разноформленных знаков прямой и косвенной номинации: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.В. Располыхина. – Москва, 1984.
2. Энциклопедия Кирилла и Гифорда. Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.krugosvet.ru/node/39059> (дата обращения: 05.03.2017).
3. Geoffrey Leech, Paul Rayson, Andrew Wilson, Word Frequencies in Written and Spoken English: based on the British National Corpus. Longman, London. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ucrel.lancs.ac.uk/bncfreq> (дата обращения: 05.03.2017).

4. О.Н.Ляшевская, С.А.Шаров, Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). Москва: Азбуковник, 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> (дата обращения: 05.03.2017).

УДК 81'02

ГРНТИ: 16.21.51.

**«ПОЛИСЕМИЯ» СПАЛЬНОГО МЕСТА: К ВОПРОСУ
О СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ЛАТИНСКИХ
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ СО ЗНАЧЕНИЕМ 'МЕСТО ДЛЯ СНА'**

**BED POLYSEMY: TO THE QUESTION OF THE SEMANTIC
STRUCTURE OF LATIN NOUNS 'PLACE OF SLEEP'**

Шухова Татьяна Андреевна

Научный руководитель: И.В. Садыкова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: семантика, бытовая лексика, место для сна, латинский язык, культура, семантический переход.

Key words: semantics, everyday vocabulary, place for sleep, Latin language, culture, semantic transitions.

Аннотация. В данной статье рассмотрены латинские существительные, имеющие значение 'место для сна'. Фокус внимания смещен на ЛСВ, характер их формирования в семантической структуре многозначного слова. Представлены модели семантических переходов, послуживших образованию данных ЛСВ, а также семантические группы ЛСВ. Сконструировано понятийное поле 'место для сна'.

Полисемия – способность одного слова служить для обозначения разных предметов и явлений действительности – одно из ключевых понятий лексикологии. Большая часть словаря любого языка представлена именно многозначными словами, являющимися наиболее употребительными. Однозначные лексемы, в свою очередь, отличаются либо предельной конкретностью семантики, либо узкопредметным значением. Причины возникновения ЛСВ (лексико-семантических вариантов) в структуре слова и характер связи между вариантами значения представляют особый интерес для лингвиста. Сквозь призму языка исследователь наблюдает за мыслительной деятельностью человека, номинирующего объекты действительности.

Анализ многозначных слов, связанных с обозначением реалий повседневной жизни человека, а именно – бытовой лексики, позволяет по-иному взглянуть на культуру быта в целом, так как слова, обозначающие привычные нам бытовые предметы, могут иметь в своей се-

мантической структуре ЛСВ, не связанные напрямую с основным значением.

Объект нашего исследования – слова со значением ‘место для сна’ в классических языках. При работе с данной лексикой вопрос полисемии встал наиболее остро, так как большинство лексем является многозначными, а семантика их развивается в разных направлениях, сохраняя и развивая семантику спального места. В данной работе мы рассмотрим лексем латинского языка, имеющие в своей семантической структуре значение ‘место для сна’. Цель – построить модель понятийного поля ‘место для сна’ путем анализа семантических переходов, послуживших причиной образования ЛСВ в структуре латинских существительных.

Нами были отобраны и проанализированы 13 лексем: *cubile*, *genialis*, *grabatus*, *lectus*, *pulvinar*, *plumacium*, *scimpodium*, *sponda*, *stramen*, *stratorium*, *stratum*, *thalamus*, *torus* (а также их производные) с точки зрения их семантики, функционирования, словообразования и этимологии. Десять лексем – *cubile*, *genialis*, *grabatus*, *lectus*, *plumacium*, *scimpodium*, *stratorium*, *stratum*, *stramen*, *thalamus* – имеют в качестве основного значения ‘постель’, ‘ложе’ и ‘кровать’, у остальных искомые значения являются в структуре слова периферийными: *sponda* (2, 3), *pulvinar* (5), *torus* (6) (в скобках указаны номера значений согласно данным словаря под ред. И.Х. Дворецкого). У лексемы *sponda* основное значение – ‘подножие’, у *pulvinar* – ‘подушка для изображений богов’, у *torus* – ‘возвышение, подъем’. Появление в их семантических структурах значений ‘постель, ложе, кровать’ – следствие либо метафорического переноса по форме (*sponda*, *torus*), либо метонимического (*pulvinar*).

В связи с тем, что у одних существительных значение ‘место для сна’ является основным, у других – производным, их семантика развивается по-разному. У слов, которые в качестве основного имеют значение ‘место для сна’, появляются ЛСВ, которые условно можно разделить на следующие семантические группы:

1) ЛСВ, связанные с обозначением лож разного назначения: ‘рабочее ложе’, ‘обеденное ложе’; брачное ложе;

2) ЛСВ, связанные с обозначением помещения, где может располагаться спальное место, а также называющие места для сна и отдыха животного: ‘спальня’, ‘логовище’, ‘конура’, ‘курытник’, ‘жилье’, ‘гнездо’, ‘местопребывание’;

3) ЛСВ, связанные с обозначением института семьи и брака: ‘брачный покой’, ‘супружество’;

4) ЛСВ, связанные с обозначением места упокоения человека, похоронным обрядом: ‘смертный одр’, ‘погребальные носилки’;

5) ЛСВ, связанные с обозначением разного рода предметов быта: ‘одеяло’, ‘покрывало’, ‘вьючное седло’, ‘чепрак’;

6) Иные ЛСВ, в основе которых выделяется сема ‘нечто расстеленное, постеленное, служащее основой для чего-либо’: ‘настил’, ‘пол’, ‘упор, основа’, ‘очаг’.

У лексем *sponda*, *pulvinar* и *torus* ЛСВ группируются в следующие семантические группы:

1) ЛСВ, связанные с обозначением места упокоения человека, похоронным обрядом: ‘катафалк’, ‘погребальные носилки’.

2) ЛСВ, связанные с понятиями семьи и брака. Данные ЛСВ появляются только в сочетании с прилагательными *consors*, *socialis*, *sacrorum*: ‘бракосочетание’, ‘свадьба’, ‘супруга’.

3) ЛСВ, связанные с обозначением отношений между мужчиной и женщиной: ‘любовная связь’, ‘любовница’.

Можно отметить, что слова *pulvinar*, *sponda* и *torus* имеют ЛСВ, которые развивают семантику только в трех направлениях, в то время как остальные лексеммы имеют более разветвленную и сложную семантическую структуру.

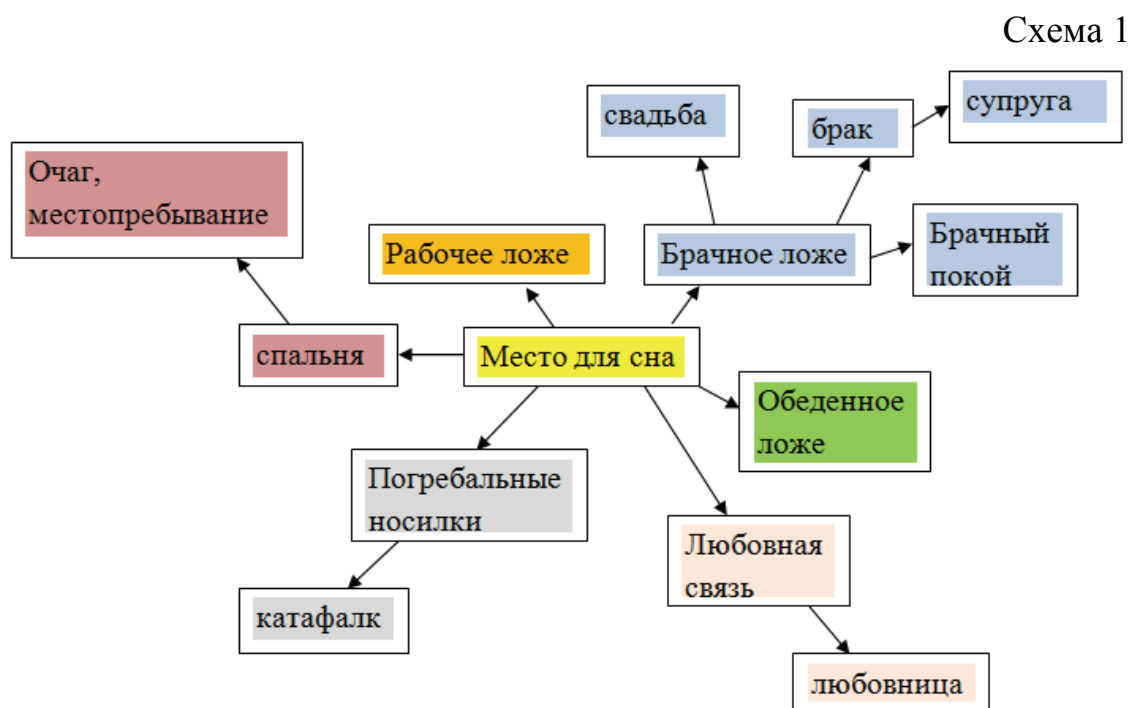
Данные ЛСВ образуются разными путями, являются результатом реализации разных семантических переходов. Модели, которые мы смогли выявить, таковы:

1. ‘постель, кровать’ > ‘постель, разделяемая супругами’ > ‘брачное ложе’;
 - 1.1. ‘брачное ложе’ > ‘брачный покой’;
 - 1.2. ‘брачное ложе’ > ‘брачный покой’;
 - 1.3. ‘брачное ложе’ > ‘свадьба’;
2. ‘ложе, постель, кровать’ > ‘комната, в которой находится постель, кровать’ > ‘спальня’;
3. ‘кровать’ > ‘предмет мебели, в основе своей имеющий деревянную раму, для сна и отдыха’ > ‘деревянная рама, на которой человек располагается для сна и отдыха’ > ‘рама, на которой человек располагается для вечного сна’ > ‘погребальные носилки’;
4. ‘постель, кровать’ > ‘постель, разделяемая супругами’ > ‘постель, принадлежащая семье’ > ‘местопребывание семьи, центр семейного дома, очаг’;
5. ‘постель, кровать’ > ‘предмет, располагающийся горизонтально, представляющий основу для спящего человека’ > ‘предмет, представляющий собой основу’ > ‘упор (основа для крыши)’;
6. ‘постель, кровать’ > ‘люди, разделяющие постель, кровать’ > ‘люди, имеющие близкие отношения’ > ‘любовная связь’;
 - 6.1. ‘любовная связь’ > ‘любовница, наложница’.

В данном случае мы не рассматриваем те ЛСВ, которые являются параллельными образованиями нашим искомым значениям, такие,

как, например, ‘настил’, ‘пол’, ‘покрывало’ и др., в семантике которых также выделяется сема ‘нечто расстеленное, постеленное’. Однако именно они помогают нам с большей точностью определить мотивационный признак, положенный в основу номинации лексемы. Это же касается и семантической группы, объединяющей значения ‘логовище’, ‘конура’, ‘курытник’, ‘гнездо’. Вопрос о первичности номинации – что было ранее названо – место отдыха для животного или для человека? – еще до конца не решен, поэтому на данный момент мы склоняемся к тому, что данные ЛСВ развивались параллельно.

Выявив модели семантических переходов, послуживших причиной образования ЛСВ в структуре латинских существительных, имеющих значение ‘спальное место’, мы сконструировали модель понятийного поля, ядром которого является понятие ‘место для сна’:



Данная модель свидетельствует о синкретичности понимания спального места носителем языка. В сознании человека все предметы и явления находятся в неразрывной связи между собой, в данном случае связь наблюдается между предметом, служащим местом для сна, и понятиями, ассоциативно с ним связанными: домом, работой, отдыхом, браком, любовью и смертью. Анализ ЛСП ‘место для сна’ позволяет через анализ лингвистического материала представить фрагмент реальной жизни человека античной эпохи и по-иному представить привычные нам явления бытовой жизни.

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

УДК 811.111'28
ГРНТИ 16.21.27

МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)

MEDICAL DISCOURSE IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION ON THE BASIS OF ENGLISH AND FRENCH

Матюхина Мария Викторовна

Научный руководитель: Ф. Л. Косицкая, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: медицина, дискурс, медицинский дискурс, здоровье, речевой жанр.

Key words: medicine, health, discourse, medical discourse, speech genre.

Аннотация. Здоровье – главная ценность современного общества. Значимость проблемы здоровья обусловлена необходимостью разработать эффективные методы борьбы с болезнями, против которых медицина пока бессильна. Актуальность выбора темы обусловлена неослабевающим интересом к дискурсивным исследованиям в современной лингвистике. В статье рассматривается медицинский дискурс, который представляет собой взаимодействие, переплетение собственно врачебного медицинского, научно-медицинского и рекламно-медицинского, а также медиадискурса, законодательного (правового), коммерческого, академического дискурсов в области медицины. Сложная природа английского и французского медицинских дискурсов породила обширную жанровую дифференциацию.

Здоровье играет ключевую роль в жизни современного общества и является его базовой потребностью. Приоритетным направлением науки третьего тысячелетия являются разработки в области медицины, направленные на поиски путей увеличения средней продолжительности жизни человека. В статье рассмотрим сложную, неоднородную природу медицинского дискурса. Актуальность выбранной

темы обусловлена популярностью дискурса как научного направления, многоплановой жанровой палитрой английского и французского медицинского дискурса. Данная проблема получила развитие в работах таких видных учёных, как В.И. Карасика, Т.Ван Дейка, Н.Д. Арутюновой, Ю.С. Степанова.

В общенаучном смысле слова под *дискурсом* понимают связный текст в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, социо-культурными, психологическими) факторами [1, с.136-137]. Согласно Т.А. ван Дейку «дискурс – актуально произнесенный текст, связанный с коммуникацией в той или иной профессиональной сфере» [2, с.75]. Как утверждает В.И Карасик, дискурс представляет собой совместную деятельность участников общения, направленную на установление и поддержание контакта, обмен информацией и эмоциями с помощью вербальных и невербальных средств, воздействие коммуникантов друг на друга, переплетение стратегий и тактик общения, коммуникативных ходов в зависимости от их содержания. Учёный выделяет два основных типа дискурса: персональный (личностно-ориентированный) и институциональный. Первый тип демонстрирует человека как личность во всём многообразии его внутреннего мира, второй же ориентирован на восприятие человека с профессиональной и социальной точки зрения. В данной статье нас интересует институциональный тип дискурса, так как медицинский дискурс является одним из его представителей [3, с.193]. В науке описаны многочисленные разновидности институционального дискурса: юридический, политический, экономический, военный, академический, педагогический, религиозный, деловой, медицинский, рекламный, спортивный, научный, массово-информационный, учебный, дискурс Моды, почтовый, фармацевтический, косметологический, парфюмерный, гастрономический. Особый интерес к медицинскому дискурсу институционального типа объясняет объект его исследования (здоровье).

Рассмотрим медицинский дискурс (далее МД) во всём его многообразии. В первую очередь, под МД следует понимать устные и письменные тексты, связанные тем или иным образом с медициной. Данный вид дискурса является междисциплинарной областью знаний. Для него характерны вкрапления рекламного, медицинского академического дискурса, законодательного (правового) дискурса в области медицины, научного медицинского и коммерческого дискурсов, медиадискурса и собственно врачебного дискурса. МД дискурс отличается научный стиль, сакральность (клятва Гиппократ), ясность, точность, лаконичность, особые коммуникативные формулы общения врача и пациента, сжатость, краткость, профессионализм, особый этикет.

В.И. Карасик предлагает анализировать институциональный дискурс по следующим параметрам: участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, материал, разновидности и жанры, прецедентные тексты, дискурсивные формулы. Рассмотрим МД по перечисленным параметрам.

Участники МД (адресанты): врачи, медсёстры, фармацевты. Адресаты: пациент, его родственники, близкие друзья, знакомые. Основное взаимодействие сосредоточено на паре «врач-пациент».

Хронотоп, прототипное место: кабинет врача, стационар, больничная палата.

Цели: оказание помощи пациенту, постановка правильного диагноза, рекомендация определенных методов лечения заболевания, проведение лечения.

Ценности: общечеловеческие, отражены в его базовых концептах: здоровье, медицина, болезнь, тело, душа. Они сформулированы в половицах и поговорках:

Health is not valued till sickness comes (без болезни и здоровью не рад).

The first wealth is health (здоровье всего дороже).

Le remède est souvent pire que le mal (лекарство хуже самой болезни).

Quand la santé va, tout va (здоровье прежде всего).

Стратегии: диагностирующая, лечащая и рекомендующая [4,5].

Разновидности и жанры. В рамках статьи рассмотрим только печатные тексты МД. Под речевым жанром (далее РЖ) мы понимаем тематическое, стилистическое и композиционное единство. РЖ – это единица речи, представляющая собой типовую модель, объединенную единством цели, темы и композиции, воплощенную в одном или множестве текстов, реализованную с помощью вербальных и невербальных средств и состоящую из одного или нескольких речевых актов [6, с.72]. Комплекс МД содержит обширную палитру РЖ:

РЖ коммерческого медицинского дискурса:

фактура, накладная, сертификат качества, сертификат безопасности продукции, чек, расписка, этикетка, прайс-лист.

английский язык: *bill of parcels, bill of lading, quality certificate, product safety, bill of sale, warranty bill of sale, label, price-list.*

французский язык: *bordereau d'expédition, bon de livraison, facture, certificat de qualité, ticket, etiquette, liste des prix.*

РЖ академического медицинского дискурса:

учебники и учебные пособия, курсы лекций, презентация, дипломная работа.

английский язык: *textbooks and learning guides, series of lectures, slide deck, graduation work.*

французский язык: *livre, manuel, cours magistral, présentation, mémoire.*

РЖ научно-медицинского дискурса:

монография, лекция, текст выступлений на конференциях и семинарах, научная статья, научный обзор, справочник, реферат, диссертация.

английский язык: *monograph, lecture, conference and seminar papers, research paper, scientific review, reference book, library-research paper, thesis paper.*

французский язык: *monographie, cours, texte des conférences, article, aperçu scientifique, guide, mémoire, thèse de doctorat.*

РЖ рекламно-медицинского дискурса:

буклет, постер, брошюра, афиша, вкладыш, листовка, флайер, расписание работы, анонс, путеводитель, объявление, рекламное сообщение, табличка, вывеска.

английский язык: *booklet, banner, brochure, day bill, insert, news-sheet, flyer, work schedule, annonce, guide-book, advertisement, advertisement message, sign plate, signage.*

французский язык: *catalogue, poster, brochure, affiche, encart, tract, flyer, horaires, annonce, guide, avis au public, messages publicitaires, panonceau, enseigne.*

РЖ законодательного (юридического) медицинского дискурса:

закон о здравоохранении, лицензия врача, патент на лекарство, нормативные акты, постановление, гражданский кодекс.

английский язык: *Medical Care Act, doctor license, regulations and standards, resolution, civil code.*

французский язык: *loi de santé publique, licence du docteur, code de la consommation, arrêté, code civil.*

РЖ медицинского медиадискурса:

очерк, репортаж, интервью, статья (газета, журнал), телевизионная передача, радиопередача.

английский язык: *feature article, journalistic story, interview, article (newspaper, magazine), telecast, radio broadcast.*

французский язык: *essai, reportage, interview, article (de journal, de revue), émission à la télévision, émission à la radio.*

РЖ собственно врачебного медицинского дискурса:

амбулаторная карта, больничный лист, рецепт врача, предварительный диагноз, заключение врача, температурный листок, направление на консультацию, направление на анализы, карта медицинского страхования, выписка пациента, прививочная карта.

английский язык: *medical treatment record, certificate of sickness, doctor's instructions, provisional exclusion, doctor's opinion, temperature*

chart, referral for advice, referrals for tests, health insurance card, inpatient discharge, vaccination card.

французский язык: *dossier medical/dossier du patient, feuille de maladie, l'ordonnance médicale, diagnostic préalable à l'hospitalisation, conclusion, feuille de temperature, prescription de consultation, prescription d'examens, bilan medical, l'ordonnance médicale/carte vitale, carte de vaccination.*

Дискурсивные формулы конкретизируются в клише (собственно врачебный МД):

I'm prescribing you ... days complete rest with plenty of intake of liquid. Apply ... every 4 to 6 hours. Keep from scratching or other irritations. Diagnosis: increased intracranial pressure (... дней полного покоя, принимать большое количество жидкости. Принимать каждые 4–6 часов. Не чесать и не подвергать другим раздражителям. Диагноз: повышенное внутричерепное давление).

Avez-vous prenez vous la pilule? Prenez des vitamines trois fois par jours. Qu'avez-vous mal? Vos résultats d'analyses sont ... Date de la vaccination ... Conclusion: cancer du pancréas (Вы принимаете лекарство? Принимайте витамины три раза в день. Результаты ваших анализов ... Дата вакцинации).

Прецедентными текстами МД являются: трактаты по медицине, лечебники, священные книги, труды Гиппократов, травники.

В заключении отметим, что основными функциональными признаками МД являются информативность, оценочность, императивность. Сложная многомерная организация медицинского дискурса породила большое количество РЖ и является неисчерпаемым источником исследований в современной науке.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – 1998. – С. 136–137.
2. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – Благовещенск : Изд-во «Благовещ. гуманитар. колледж», 2000. – 308 с.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Изд-во «Перемена», 2002. – 477 с.
4. Барсукова, М. И. Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Барсукова Марина Игоревна. – Саратов, 2007. – 23 с.
5. Жура, В. В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – Волгоград, 2008. – 37 с.
6. Косицкая, Ф.Л. Жанровая палитра французского парфюмерного дискурса / Ф. Л. Косицкая // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – Выпуск 6 (171). С. 71–75.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АВСТРАЛИЙСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА PECULIARITIES OF THE FORMATION OF AUSTRALIAN ENGLISH <i>Злобина Светлана Олеговна, Петрова Елена Борисовна</i>	3
ТАБУ И ЭВФЕМИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ TABOO AND EUPHEMISMS IN MODERN ENGLISH <i>Казанцева Наталья Сергеевна</i>	7
ШЕКСПИРИЗМЫ В СЛОВАРНОМ СОСТАВЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА SHAKESPEARINISMS IN ENGLISH VOCABULARY <i>Нелаева Александра Игоревна, Петрова Елена Борисовна</i>	11
СТРУКТУРНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕРМИНОВ СФЕРЫ НАНОТЕХНОЛОГИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ) STRUCTURAL FEATURES OF TERMS IN NANOTECHNOLOGY INDUSTRY IN ENGLISH AND RUSSIAN <i>Попцова Елизавета Николаевна</i>	14
ОТРАЖЕНИЕ ПРИРОДНОГО КОДА КУЛЬТУРЫ В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ THE IMAGE OF NATIVE CULTURAL PATTERN IN THE ENGLISH PHRASEOLOGY <i>Сидоркина Кира Сергеевна</i>	18

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ЯЗЫКА И ПЕРЕВОДА

АНАЛИЗ ПАРЕМИЙ, ОБЪЕКТИВИРУЮЩИХ ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКЕ (ПО ДАННЫМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА) ANALYSIS OF PAROEMIAS OBJECTIFYING GENDER STEREOTYPES IN THE TAJIK LANGUAGE (ACCORDING TO THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT RESULTS) <i>Боири Парвин Кодирзода</i>	23
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБРАЩЕНИЙ К ЧЛЕНАМ СЕМЬИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ COMPARATIVE ANALYSIS OF INFORMAL ADDRESS TO FAMILY MEMBERS IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES <i>Быкова Анна Александровна</i>	29
ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА МОЛОДЕЖНЫХ СЕРИАЛОВ DIFFICULTIES IN TRANSLATION OF YOUTH SERIES <i>Мошечкова Надежда Александровна</i>	34

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ КОМИЧЕСКОГО В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ WAYS OF TRANSLATING COMICAL ELEMENTS IN AUDIOVISUAL TRANSLATION	
<i>Никифорова Яна Владимировна</i>	40
КАФТАН, ШУБА, ПОРФИРА: ПЕРЕВОД КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ С РУССКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК CAFTAN, SHUBA, PORFIRA: TRANSLATING CULTURALLY-MARKED LEXICON FROM RUSSIAN TO ENGLISH	
<i>Сафаралиева Дилноза Пирмахмадовна</i>	45
ОТРАЖЕНИЕ ПРИРОДНОГО КОДА КУЛЬТУРЫ В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ THE IMAGE OF NATIVE CULTURAL PATTERN IN THE ENGLISH PHRASEOLOGY	
<i>Сидоркина Кира Сергеевна</i>	49
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИМНОНИМА ЛОХ-НЕСС A STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF THE LIMNONYM LOCH NESS	
<i>Сискович Иван Васильевич</i>	55
КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЛОКАЛИЗАЦИИ COMPUTER GAME AS THE OBJECT OF LANGUAGE LOCALISATION	
<i>Теодорович Татьяна Сергеевна</i>	61
ОШИБКИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА И. КАДЗУО «НЕ ОТПУСКАЙ МЕНЯ») MISTAKES AT TRANSLATING FICTION FROM ENGLISH INTO RUSSIAN (ON DATA OF THE NOVEL BY I. KAZUO «NEVER LET ME GO»)	
<i>Холбаразов Санжар Хушвахтович, Петрова Елена Борисовна</i>	65
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
АНАЛИЗ УМК ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЭКОНОМИКА» ANALYSIS OF EDUCATIONAL MODULES FOR TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO ECONOMICS STUDENTS	
<i>Гончар Ангелина Игоревна</i>	70
ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ OPPORTUNITIES OF THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES TO FORM SOCIOCULTURAL COMPETENCE	
<i>Иванова Наталья Евгеньевна</i>	76

ТРАДИЦИОННЫЙ И СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АУДИРОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА TRADITIONAL AND MODERN APPROACH TO TEACHING THE LISTENING SKILLS OF YOUNGER STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS	
<i>Солодовникова Ольга Валерьевна</i>	80
ОПЫТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО ВЬЕТНАМЕ И ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ EXPERIENCE IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN VIETNAM AND DIFFICULTIES OF STUDYING RUSSIAN FOR FOREIGN STUDENTS	
<i>Хоанг Киеу Чанг</i>	83

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

СТАНДАРТНОЕ ОТРИЦАНИЕ И ПРОХИБИТИВ В АНГЛИЙСКОМ И ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКАХ В СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ STANDARD NEGATION AND PROHIBITIVE IN ENGLISH AND KHANTY IN COMPARATIVE AND CORRELATIVE ASPECTS	
<i>Ковылин Сергей Васильевич</i>	90

ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «DAS KREATIVLABOR.DE» THE ORGANIZATION OF PROJECT WORK IN TEACHING GERMAN AT A PRIMARY SCHOOL ON THE EXAMPLE OF THE PROJECT «DAS KREATIVLABOR.DE»	
<i>Альба Ирина Александровна</i>	97
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИГР THE USE OF GAMES IN THE DEVELOPMENT OF THE PUPILS' LINGUISTIC COMPETENCE	
<i>Артюхова Ирина Юрьевна</i>	100
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ THE USE OF GAMES IN TEACHING VOCABULARY AT THE PRIMARY STAGE	
<i>Бондаренко Екатерина Максимовна</i>	104
МЕТОДИКА РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ ВИДЕОМАТЕРИАЛАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛА «THE BIG BANG THEORY») METHODS OF WORKING WITH AN AUTHENTIC VIDEO DURING AN ELECTIVE COURSE (BASED ON THE TV SERIES “THE BIG BANG THEORY”	
<i>Глазова Анна Львовна</i>	108

<p>ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ THE FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES ON ENGLISH LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL</p> <p><i>Дроздова Алена Олеговна</i></p>	113
<p>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ (ПРЕПОДАВАТЕЛЯ) ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА DEVELOPING TERMINOLOGICAL CULTURE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS THROUGH PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES</p> <p><i>Игна Ярослав Дмитриевич</i></p>	119
<p>ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНОЙ МЕТОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ GRAMMAR TRANSLATION METHOD IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING</p> <p><i>Иноземцева Екатерина Николаевна</i></p>	124
<p>РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX) THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN FEDERATION METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING DURING THE PRE-REVOLUTIONARY PERIOD (THE END OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX)</p> <p><i>Кульпина Анастасия Сергеевна</i></p>	130
<p>КНИГА ДЛЯ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ УМК THE BOOK FOR HOME READING AS A COMPONENT OF A TEACHING COMPLEX</p> <p><i>Лукьяненко Виктория Владимировна</i></p>	134
<p>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ PODCAST TECHNOLOGY APPLICATION FOR DEVELOPING LISTENING SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING</p> <p><i>Меркулова Надежда Владимировна</i></p>	138
<p>ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧЬЯ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКИХ, ТАДЖИКСКИХ И РУССКИХ ПОГОВОРОК О ТРУДОЛЮБИИ И ЛЕНИИ) THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF CROSS-CULTURAL AND SOCIOCULTURAL COMPETENCES IN TEACHING ENGLISH IN BILINGUAL ENVIRONMENT (BASED ON THE ENGLISH, RUSSIAN AND TADJIC PROVERBS ABOUT INDUSTRIOUSNESS AND LAZINESS)</p> <p><i>Муродов Хусен Сафаралиевич, Назорная Людмила Антоновна</i></p>	143
<p>ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ PECULIARITIES OF TRANSLATION TEACHING IN PREPARING UNDERGRADUATE STUDENTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION</p> <p><i>Пустовалова Виктория Александровна</i></p>	148

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ PROJECT METHOD IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING TO THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS	
<i>Рябова Тамара Сергеевна</i>	153
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКОРОГОВОРОК И ПОСЛОВИЦ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ СОШ THE USE OF TONGUETWISTERS AND PROVERBS IN TEACHING PHONETICS AT THE SECONDARY STAGE OF THE SECONDARY SCHOOL	
<i>Трошина Юлия Александровна</i>	158
ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ TEACHING LEXICOLOGY USING INTERNET TECHNOLOGIES	
<i>Тюлькина Ольга Дмитриевна</i>	162
БАЗОВЫЕ КОНЦЕПТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА) BASIC CONCEPTS OF THE PEDAGOGICAL DISCOURSE (IN FRENCH LANGUAGE)	
<i>Фахретдинова Александра Павловна</i>	167
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГАСТРОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ USE OF GASTRONOMIC TERMS IN TEACHING THE VOCABULARY OF STUDENTS OF LANGUAGE SPECIALTIES	
<i>Хаитова Нигина Хамидовна</i>	174
РЕЧЕВЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ THE USE OF SUTUATIONS IN THE DEVELOPMENT OF THE DIALOGUE SKILLS	
<i>Цыбина Татьяна</i>	178
ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE WITHIN FAMILY EDUCATION AT THE STAGE OF PRIMARY GENERAL EDUCATION	
<i>Цыхмистрова Наталья Владимировна</i>	183
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ	
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СТРАНОВЕДЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ УЧЕБНОЙ ЛЕКСИКИ НА МАТЕРИАЛЕ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА «SPOTLIGHT-5» SOME FEATURES OF SELECTION AND DIFFERENTIATION OF GEOGRAPHICAL VOCABULARY BASED ON THE MATERIAL OF SCHOOL TEXTBOOK “SPOTLIGHT-5”	
<i>Бан Наталья Сергеевна</i>	188

ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЗАЦИИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКИХ СМИ) PROBLEMS OF NONCE WORDS' SEMANTIZATION AND INTERPRETATION IN THE PROCESS OF TEACHING CROSS-CULTURAL COMMUNICATION (BASED ON GERMAN PRESS)	
<i>Баянова Яна Юрьевна</i>	192
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ГОВОРЯЩИХ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS SPEAKING RUSSIAN	
<i>Буртова Наталья Борисовна, Лепина Светлана Михайловна</i>	195
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕКСТОВОЙ СТРАТЕГИИ УБЕЖДЕНИЯ В ТЕКСТАХ НАУЧНОГО ДИСКУРСА НА ПРИМЕРЕ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ, НАПИСАННЫХ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ THE MAIN PECULIARITIES OF REALIZATION COPY STRATEGY OF PERSUASION IN THE TEXTS OF SCIENTIFIC DISCOURSE WITH THE EXAMPLES OF RUSSIAN SCIENTIFIC ARTICLES	
<i>Валекжанина Елена Владимировна</i>	201
ПРИМЕР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМОВ В ОДНОМ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ AN EXAMPLE OF INTERNATIONAL VOCABULARY USAGE IN ONE CURRICULUM	
<i>Забиров Рустам Холикович</i>	205
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИЙСКОМ ПЕДВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА) PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF FOREIGN STUDENTS WHO STUDY AT RUSSIAN PEDAGOGICAL UNIVERSITY (EXAMPLE OF TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY)	
<i>Коллегов Артем Константинович</i>	210
СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ЗООНИМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: СТРУКТУРА И АНАЛИЗ SEMANTIC FIELD OF ZONINGS OF THE ENGLISH LANGUAGE: STRUCTURE AND ANALYSIS	
<i>Мишукова Нина Александровна</i>	216
«ПОЛИСЕМИЯ» СПАЛЬНОГО МЕСТА: К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ЛАТИНСКИХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ СО ЗНАЧЕНИЕМ 'МЕСТО ДЛЯ СНА' BED POLYSEMY: TO THE QUESTION OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF LATIN NOUNS 'PLACE OF SLEEP'	
<i>Шухова Татьяна Андреевна</i>	220

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО
И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)

MEDICAL DISCOURSE IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL
COMMUNICATION ON THE BASIS OF ENGLISH AND FRENCH

Матюхина Мария Викторовна224

Научное издание

**ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ НАУКА 0+
XXI МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

17–21 апреля 2017 г.

**Том II
Филология**

**Часть 3
Актуальные проблемы лингвистики
и методики преподавания иностранных языков**

Материалы публикуются в авторской редакции

Ответственный за выпуск: Л.В. Домбраускайте
Технический редактор: Н.Н. Сафронова

Бумага: офсетная
Печать: трафаретная
Усл. печ. л.: 13,2
Уч. изд. л.: 14,2

Сдано в печать: 3.10.2017 г.
Формат: 64×80/16
Заказ: 1000/Н
Тираж: 100 экз.

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 31-14-84.
e-mail: tipograf@tspu.edu.ru