

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования

**«Томский государственный педагогический университет»**



**XIV Всероссийская с международным участием  
конференция  
студентов, аспирантов и молодых ученых  
«Наука и образование»  
(19–23 апреля 2010 г.)**

**ТОМ II  
ФИЛОЛОГИЯ**

**ЧАСТЬ 3  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Томск  
2010

~ 1 ~

ББК 74.58

В 65

*Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»*

- В 65 XIV Всероссийская с международным участием конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (19–23 апреля 2010 г.) : В 6 т. Т. II : Филология. Ч. 3 : Актуальные проблемы изучения и методики преподавания иностранных языков; ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Издательство ТГПУ, 2010. – 185 с.

**Научные редакторы:**

Быконя В.В., доктор филол. наук, профессор  
Которова Е.Г., доктор филол. наук, профессор  
Ананьева Л.Г., канд. филол. наук, доцент  
Козлова И.Е., канд. филол. наук, доцент.  
Коваленко Н.С., канд. филол. наук, доцент  
Фильченко А.Ю., канд. филол. наук, доцент  
Петроченко Л.А., канд. филол. наук, доцент  
Игна О.Н., канд. филол. наук, доцент  
Крюкова Е.А., канд. филол. наук, доцент  
Уткина Г.И., доцент

СТАТЬИ ПУБЛИКУЮТСЯ В АВТОРСКОЙ РЕДАКЦИИ

# **ФИЛОЛОГИЯ**

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ**

К ПРОБЛЕМЕ ВЫДЕЛЕНИЯ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА В СЕЛЬКУПСКОМ ЯЗЫКЕ .....	7
<i>Вальшина М. А.</i>	
СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАТЕГОРИЙ ОЦЕНКИ И МЕРЫ .....	12
<i>Воевода Н. Б.</i>	
ИЗ ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗОК ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	16
<i>Вшивцева Е. И.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	21
<i>Ибрагимова Ю. В.</i>	
СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ЗООНИМОВ СЕЛЬКУПСКОГО ЯЗЫКА .....	23
<i>Карманова Ю. А.</i>	
КОСВЕННЫЙ РЕЧЕВОЙ АКТ И ЕГО ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ.....	29
<i>Краузе Д. П.</i>	
О СПОСОБАХ ПЕРЕДАЧИ ЦИКЛИЧНОГО ВРЕМЕНИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	34
<i>Моисеева Е. Ю.</i>	
РОЛЬ КОЛЛЕКТИВА В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ.....	40
<i>Оганян М. А.</i>	
АНГЛИЙСКОЕ СЛОВО BUSINESS И ЕГО ПРОИЗВОДНЫЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ .....	43
<i>Охолина И. Е.</i>	
СИМВОЛИЗМ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ТЕЛА В КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ.....	46
<i>Персидская А. С.</i>	

ТЕХНОЛОГИЯ ДЕБАТОВ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЭКЗАМЕНУ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	52
--	----

**Понер Л. В.**

КЛАССИФИКАЦИЯ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	55
---	----

**Слабухо О. А.**

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В МОНГОЛЬСКИХ ЯЗЫКАХ .....	60
---	----

**Степанова Т. В.**

КАЛЕНДАРНАЯ СИСТЕМА УРАЛЬСКИХ ЯЗЫКОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ .....	63
--	----

**Тоноян М. Н.**

КОНЦЕПТ «СТРАХА» В МОНГОЛЬСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ .....	68
--	----

**Тугутова Т. С.**

ПРОТОЕНИСЕЙСКИЙ ИНГРЕДИЕНТ В ПРАУРАЛЬСКОМ, ПРАФИННОУГОРСКОМ, ПРАФИННОПЕРМСКОМ, ПРАФИННОВОЛЖСКОМ И НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДРЕВНЕЙ ИСТОРИИ УРАЛЬСКИХ НАРОДОВ .....	73
---	----

**Филимонов М. Ф.**

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

СПОСОБЫ БЫСТРОЙ ПРОВЕРКИ ТЕСТОВ С ЗАДАНИЯМИ НА СООТНЕСЕНИЕ И ВЫБОР ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА .....	81
--	----

**Беляева Е. В.**

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ .....	84
---	----

**Влюбчак М. М.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ КАК ФАКТОРА ПОВЫШАЮЩЕГО МОТИВАЦИЮ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ .....	89
--	----

**Воронина О. А., Дроздова О. А.**

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ .....	92
---	----

**Давлетшина А. Х.**

ПЕСЕННЫЙ МАТЕРИАЛ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ) .....	98
--	----

**Жукова Я. Ю.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЕ ОБЩЕНИЯ .....	103
<i>Земляницкая Ю. С.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСТОЛЬНЫХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ .....	107
<i>Кривоносенко И. Н.</i>	
ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ С ЦЕЛЬЮ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	112
<i>Лимарева Е. А.</i>	
КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ .....	116
<i>Перевозникова И. В.</i>	
ВИДЕОНОВОСТИ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ .....	121
<i>Семенова С. С.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОГО ЭТАПА ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	126
<i>Ухвачева Д. И.</i>	
ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	129
<i>Чепкунова В. О.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	133
<i>Щербина Ю. В.</i>	

## ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА

EINE VENUS IM VERGLEICH: KÜNSTLERISCHE DARSTELLUNG VON VENUS .....	137
<i>Bossauer Pauline</i>	
К ВОПРОСУ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....	141
<i>Богер В. М., Семенкова А. С.</i>	
ИЗ ИСТОРИИ ЗАМКОВ АНГЛИИ .....	146
<i>Дуюнова А. А.</i>	
НЕОБХОДИМОСТЬ УЧЕТА СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ .....	151
<i>Ельчанинова Н. Д.</i>	
ЗНАМЕНИТЫЕ ЛЕГЕНДЫ И БАЛЛАДЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ .....	156
<i>Записная Т. В., Запорожская Д. С.</i>	

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ АНГЛИЙСКОГО ЮМОРА В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ .....	161
<i>Трифорова М. В.</i>	

## ДОКЛАДЫ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ г. ТОМСКА

ТЕХНОЛОГИЯ ДЕБАТОВ, КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ .....	165
<i>Фёдорова И. М.</i>	

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ. ....	168
<i>Французова Н. А.</i>	

РАБОТА НАД ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ – ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	171
<i>Огорокова Н. Г.</i>	

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА ЧЕРЕЗ ПРОЕКТ «ДЕТСКАЯ АССАМБЛЕЯ: ТОЛЕРАНТНОСТЬ ОТ ПОКОЛЕНИЯ К ПОКОЛЕНИЮ» НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	174
<i>Ширенкова Л. В.</i>	

СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОУРОЧНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КАК СПОСОБ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	179
<i>Коновалова Т. Ю.</i>	

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

## К ПРОБЛЕМЕ ВЫДЕЛЕНИЯ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА В СЕЛЬКУПСКОМ ЯЗЫКЕ

Вальшина М. А.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: В. В. Быконя, д. фил. н., проф.

В языковой действительности для обозначения одних и тех же явлений, предметов, признаков, действий часто существуют не два, а несколько слов-синонимов. Эти слова объединяются в языке в определенную группу, называемую также синонимическим рядом. Объединение осуществляется на основе смысловой общности, которая сложилась в языке на данном этапе его развития. Смысловая общность может охватывать слова полностью или же ограничиваться одним или несколькими значениями [1, с. 167].

С одной стороны, наблюдаются небольшие и простые двучленные объединения, например, в русском языке: *конь – лошадь, спелый – зрелый, выздоравливать – поправляться* и т. п., с другой стороны, существуют многочленные синонимические ряды, например; *умереть – преставиться – загнуться – помереть – скончаться* и пр.

В лингвистической литературе существует ряд определений понятия “синонимический ряд”. М. Ф. Палевская называет синонимическим рядом микросистему в синонимической системе и общей системе языка. Специфичность этой микросистемы основана на возможности разного называния одного и того же явления объективной действительности. Являясь подсистемой в общей системе языка, синонимический ряд не представляет собой нечто замкнутое, неподвижное, изолированное, живущее только своими собственными законами. Закономерности развития языка находят свое отражение в изменении синонимических рядов, в их возникновении, увеличении, уменьшении, разрушении и внутренней перегруппировке [2, с. 97-98].

Ю.Д. Апресян, как известно, делит синонимичные слова на точные синонимы (слова, значения которых совпадают полностью) и квазисинонимы (слова, имеющие большую общую часть). По его мнению, синонимические ряды не имеют внутренней структуры, так как синонимы не различаются семантически, в то время как ряды квази-

синонимов обнаруживают определенную семантическую структуру, потому что квазисинонимы сложным образом различаются по значениям. Эта структура может быть двоякой. Во-первых, ряд может последовательно дробиться на все более мелкие квазисинонимические или даже синонимические ряды, целиком включенные в ряды более высокого уровня, так что, в конечном счете, создается своего рода иерархическое древо. Во-вторых, ряд квазисинонимов может распадаться на подгруппы или даже на пары слов, сложным образом пересекающихся друг с другом[3, с. 248-249].

Как в двучленных объединениях, так и в многочленных, как правило, выделяется основное слово, которое называется доминантой синонимического ряда. Оно определяет характер всего синонимического ряда, дает наиболее общее понятие и является нейтральным по употреблению. Существуют разные точки зрения на проблему выделения доминанты.

Основываясь на данных русского языка, считаем возможным высказать мнение, согласно которому на выделение доминанты существуют две противоположные точки зрения.

По мнению исследователей В. Н. Цыгановой и В. А. Маловой, смысловую основу синонимического ряда или опорное слово составляет та семантическая общность, на основании которой различные слова объединяются в один синонимический ряд. Доминантой должно быть стилистически нейтральное слово, которое является простым наименованием без какого-либо оценочного момента по отношению к тому, что ею называется [1, с. 167; 4, с. 64]. Предлагается учитывать при выделении опорного слова следующие параметры:

1) взаимоотношение слова с другими членами синонимического ряда; чем больше общего всем членам ряда заключает в себе данное слово, тем больше оснований брать его в качестве опорного; практически – опорное слово ряда следует выделять, когда все члены ряда подобраны;

2) характер значения слова, которым оно входит в данный синонимический ряд; в качестве опорного следует выделять по возможности слово с наиболее ясно очерченным значением;

3) стилистическую окраску; опорное слово – наиболее нейтральное слово по сравнению с другими членами ряда [1, с. 167].

Другую точку зрения на эту проблему высказывает С. Г. Бережан. Он считает, что лексические единицы, находящиеся в отношениях синонимии, объединяются не в ряды, а в циклы. По его мнению, лексические единицы объективно соотносятся каждая с каждой, и поэтому нет смысла выделять доминанту. В таком случае автору представляет-

ся целесообразным рассматривать синонимический цикл как ассоциативную группу, где любой термин может быть главным [5, с. 85].

Каждое слово синонимического ряда должно быть синонимично не только основному, но и всем остальным словам данной группы. Это означает, что, по крайней мере, хотя бы одно значение должно быть характерно абсолютно для всех членов синонимического ряда. В силу многозначности слов у одного и того же слова может быть несколько синонимов, которые между собой в синонимических отношениях находиться не будут, например, в русском языке синонимами к слову *тяжелый* в разных значениях будут слова *трудный* (тяжелая, трудная работа), *мрачный*, *безрадостный* (тяжелые, мрачные, безрадостные мысли), *суровый* (тяжелое, суровое наказание), *опасный* (тяжелая, опасная болезнь), *непонятный* (тяжелый, непонятный язык), *сварливый* (тяжелый, сварливый характер). Между собой в синонимических отношениях эти слова не находятся.

Вопрос о близости значений слов тесно связан с проблемой синонимии. Длительное время синонимы в научной литературе трактовались как слова, близкие по значению, а критерием синонимичности была возможность замены одного слова другим. Степень близости значений слов-синонимов определена не была. Близость значений слов – весьма и весьма широкое понятие [2, с. 95].

В русской лексикологии в последнее время утверждается взгляд на синонимы как на слова, обозначающие одно и то же явление объективной действительности. Это определение не вступает в противоречие с системным характером лексики. Специфический характер лексики как системы проявляется, прежде всего, в наличии целого ряда весьма своеобразных связей между словами как элементами этой системы, а именно: грамматических, этимологических, тематических, стилистических, омонимических, антонимических, синонимических, ассоциативных. Связи могут быть далекими и близкими, непосредственными и опосредованными, могут иметь различную степень обусловленности.

В качестве теоретической базы берем положение о том, что синонимический цикл представляет собой объединение слов-синонимов на основе смысловой общности, где все члены ряда равноправны и не возникает необходимости выделения доминанты. К такому положению подводит фактический материал селькупского языка, в котором, на наш взгляд, преобладает стилистически нейтральная лексика. Селькупский язык, являясь младописьменным языком, выработал, в основном, один функциональный стиль – стиль обиходного общения. В связи с отсутствием литературного языка и художественной литера-

туры, не представляется возможным исследовать высокий стиль как отдельное проявление богатства языка. Исключения могут составить лишь сказки – продукт устного народного творчества селькупов. Однако и они не несут в себе признаков высокого стиля, а представляют собой, по сути, длинный монолог в разговорном жанре. Поэтому при построении синонимических рядов сложно выделить опорное слово, нейтральное стилистически и по употреблению.

Итак, для данного исследования представляется целесообразным объединять слова-синонимы в синонимические циклы. Они, на наш взгляд, наиболее адекватно отражают характер взаимоотношений слов. Отличие синонимических циклов от синонимических рядов состоит в отсутствии в первых доминанты или опорного слова. В нашем исследовании мы основываемся на данных полевых материалов, хранящихся в архиве кафедры языков народов Сибири. Считаем возможным выделить следующие синонимические циклы:

1) об. Ч. *madžešpəgu*, вас. *madž'očəgu*, об. Ч. *mat'egu*, 'охотиться', об. Ш, Ч, тым. *n'abučigu*, об. С, кет. *n'abəs'ku*, об. Ч, тым. *n'abəččigu* 'охотиться (на уток)' вас. *tabedžigu* 'охотиться (на белку), белковать'; об. Ч, тым. *täbäččigu*, об. Ч, тым. *täbəšku* 'белковать, промыслять (белку)'; об. Ч. *tebeččigu* 'белковать, охотиться (на белку)'; об. Ч. *tab'ošku*, об. С. *n'aes'ku* 'белковать'; кет. *n'ajaŋgu* 'добыть (белку)' ел. *surat'iqo*, ел. *surıqo*, тым. *uročatıgu* 'охотиться'; об. С. *sūrusku* 'охотиться (промыслять мелкого зверя)'; кет. *surıjgu* 'охотиться (на мелкого зверя)'; тым. *huričigu* 'промыслять (зверя)'.

В данном синонимическом цикле все лексемы объединены на основе смысловой общности 'осуществление охоты'. В рассматриваемый цикл входят лексемы, обозначающие преследование абсолютно конкретного объекта (материального – медведя, белку, утку, ср. об. Ч. *tebeččigu* 'белковать, охотиться (на белку)' и др. или идеального, ср. *mat'egu* 'охотиться' и *mat'* 'лесной дух'). Следовательно, глагол об. Ч. *tebeččigu* может использоваться только в значении 'охотиться на белку' и не может быть в контексте заменен, например, глаголом об. Ш, Ч, тым. *n'abučigu* 'охотиться (на уток)'. Таким образом, мы можем сделать вывод, что эти глаголы могут быть объединены в синонимический цикл на основе смысловой общности 'охотиться', каждый глагол, при этом, обладает достаточно отчетливыми дифференцирующими характеристиками.

2) об. С. *tış'a*, *it*; об. Ч. *ındat po*; тым. *n'alβ'ij*, *tešša*; кет. *tışsi*; 'стрела'; об. С. *kōβa*, *qβanol*; об. Ч. *kβa*; кет. *koββa*; 'стрела (с железным наконечником)'; об. С., кет. *qoβa*; 'стрела-тамар, лук'; об. Ч. *töšö*

‘стрела, наконечник стрелы’. В этом синонимическом цикле смысловой общностью является ‘орудие охоты – стрела’;

3) об. Ч. *miš* ~ *mič*; об. Ш. *təβ*, *kažu*; тым. *tem*; кет. *kaβsar* ‘протока’. Все эти лексемы объединены одной семантической общностью ‘водоем с проточной водой’;

4) об. С., Ч., кет., тур. *qɪ~qə*; об. С. *qβaj*; об. Ч., вас. *qəšund'i*; тым. *parge'l'ak*; об. Ч. *kɪnol* ‘река’. В данном синонимическом цикле все лексемы объединены на основе смысловой общности – ‘водный поток, проточная по земляному ложу вода’;

5) об. С. *tül'sə*; тым. *tüβšä*; тур. *puškan*, *rus'ak* ‘ружье’. В этом синонимическом цикле смысловой общностью является ‘орудие охоты – ружье’.

6) об. Ш. *koldž'isaj*; об. С. *maldža*; об. Ш., Ч., вас. *n'eβa*; тым., тур. *nöta* ‘заяц’. Смысловой общностью в этом синонимическом цикле является ‘заяц’.

Каждое слово в языке имеет свою историю возникновения, функционирования в пределах активного или пассивного запаса слов, обростаёт рядом значений, вступает в ассоциативные связи с другими словами. Слова-синонимы различаются и способностью к словопроизводству, и способностью образовывать формы субъективной оценки, и способностью вступать в словосочетания с другими словами.

В заключение отметим, что в селькупском языке слова с близкой семантикой объединяются в синонимические циклы по принципу общности их значений, доминанта при этом не выделяется.

#### Список сокращений:

вас. – васюганский диалект; ел. – елогуйский говор; кет. – кетский диалект; об. Ч. – обские говоры Чумылькуп; об. Ш. – обские говоры Шёшкун и Шёшкуп; об. С. – обские говоры Сюсюкун; тур. – туруханский говор; тым. – тымский диалект

#### Литература

1. Цыганова В. Н. Синонимический ряд // Очерки по синонимике современного русского литературного языка. – М. – Л., 1966.
2. Палевская М. Ф. Проблема синонимического ряда, его границ и возможности выделения доминанты // Лексическая синонимия: Сборник статей. – М.: Изд-во “Наука”, 1967.
3. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка. Избранные труды Т. 1. – М.: Языки Русской Культуры: Восточная литература. РАН, 1995.
4. Малова В. А. Лексические синонимы в горномарийском языке // Тезисы докладов международной научной конференции «Структура и развитие волжско-финских языков». – Йошкар-Ола, 1996.
5. Бережан, С. Г. Семантическая эквивалентность лексических единиц. – Кишинев: Изд-во «Штиинца», 1973.

## **СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАТЕГОРИЙ ОЦЕНКИ И МЕРЫ**

*Воевода Н. Б.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: М. Я. Блох, д.филол.н., проф.*

Оценка как логико-философская категория получила выражение уже в работах античных мыслителей, но до сих пор продолжает быть источником интереса и внимания научных исследований. Так, Аристотель в своих трудах рассматривает разновидность объектов, получающих оценочную квалификацию, и рассуждает о значениях, прилагаемых к ним оценочных предикатов [1, с. 24]. Восточный философ Абу Али ибн Сина в своем учении о душе выделяет внутренние и внешние «силы», под которыми понимает функции в пределах органического мира. К внешним «силам» он причиняет осязание, обоняние, вкус, слух, зрение. К внутренним философ относит фантазию, силу представления, воображения и оценивающую силу. Оценивающая сила, по Ибн Сине, призвана уловить нечто общее, существенное в единичных телах и предметах, уже отвлеченное от непосредственного чувственного восприятия и способное, соответственно, это общее оценить [2, с. 56].

Объектом пристального внимания лингвистики категория оценки остается и в 20 веке. Особенно актуальной со второй половины 20 века становится проблема оценочного смысла.

Как в логико-философском, так и в лингвистическом понимании, необходимо различать оценку в широком и узком смысле слова. В широком смысле оценка представляет собой квалификацию, которая может быть определена как суждения познающего о предмете, опирающиеся на сравнения данного предмета с избранным эталоном. Оценка в узком смысле связана с признаком «хорошо/плохо», с установлением ценностного отношения между субъектом и объектом.

Итак, оценка – логико-семантическая категория, соотносимая с аксиологической шкалой «хорошо/плохо». В соответствии с этим можно определить оценку как положительную и отрицательную характеристику предмета, связанную с признанием или непризнанием его ценности с позиции определенных ценностных критериев. В оценочном значении взаимодействуют два фактора – объективный и субъективный. Дескриптивная сторона оценочного значения соотносится с объективным принципом отображения действительности, оце-

ночная – с субъективным, в силу чего последняя лишена характера объективной истинности. Оценка противопоставлена денотации по принципу отображения действительности: если дескриптивное содержание отображает реальный, объективно существующий мир, то оценочное – отношение между существующим миром и его идеализированной моделью [3, с. 38].

Что касается категории меры, то она относится к таким философским категориям, которые исследователи называют универсальными. Мера, в философском понимании, выражает диалектическое единство качества и количества объекта, указывает предел, за которым изменение количества влечет за собой изменение качества объекта и наоборот.

Существуют и другие толкования слова «мера». Мера как соразмерность в основе ритма, гармонии, мелодии в музыке, ансамбля в архитектуре и т.п. «Мера, – пишет Гегель, – есть в своей непосредственности обычное качество, обладающее определённой, принадлежащей ему величиной» [4, с. 382]. Категория меры интересна, прежде всего, тем, что обладает ярко выраженной методологической значимостью. Термин «мера» возникал как обобщение социальной практики человека. Первичное понятие меры и мысль о том, что всё имеет меру, были известны еще античным философам. Однако представления древних не шли далее простой констатации того, что все качественно определенное измеряется [5, с. 389-391].

Гегель рассматривал категории качества, количества и меры как необходимые ступени «имманентной деятельности мышления», как моменты развития идеи и её самопознания. Он выявил и сформулировал, применительно к этим категориям, следующие действительные закономерности познавательного процесса: 1) движение от качества к количеству, 2) а затем количества к качеству, завершающееся раскрытием меры. Углубляя и уточняя понятие меры, мы, прежде всего, ставим вопрос о том, к чему относится мера или, иначе, мерой чего она служит. Ответ на этот вопрос очевиден: мера всегда есть мера определенного качества. Итак, всякая мера есть, прежде всего, мера качества. Лишь после того, как определен конкретный предмет в его сущности и то его качество, к которому относится мера, можно ставить вопрос об определении того особенного способа, которым она выражает определенность предмета. Следовательно, рассматриваемая с этой точки зрения мера выступает как конкретная качественная величина. Это её специфическое содержание. Категории качества, количества и меры несут очень большую логическую, гносеологическую и методологическую нагрузку. В наше время в философской и лингвистической ли-

тературе качество обычно употребляется как термин, обозначающий категорию, которая отражает совокупность свойств, определяющих специфику вещи. Количество среди категории Аристотеля занимает второе место, и это закономерно. Объекты окружающего мира человек воспринимает одновременно с их внешними свойствами, в частности, размерами. Однако точные измерения количества не всегда важны для человека. Практический опыт, считает Н.К. Рябцева, соотносит количество не столько с точной шкалой, сколько с жизненными ситуациями, и поэтому здесь оценка количества психологизируется, субъективизируется и превращается в аксиологию. В обыденном сознании количество «опредмечивается», а не исчисляется, оценивается, а не измеряется, и потому окрашивается психологическим отношением к нему.

Исходным психологическим моментом освоения практическим сознанием количественных параметров становится то, что размеры – это предметное свойство, которое объединяет человека с окружающим миром, с наполняющими пространство предметами. В результате количественные отношения осваиваются практическим сознанием через их психологизацию, формирование отношения к ним, и основываются на следующих процедурах: 1) сравнение предметов между собой и их количественная градация; 2) сравнение с собственными размерами (ср. *трава по колено, куст с меня ростом*) и использование их в измерении (*локоть, аршин, фут, дюйм*); 3) измерение подручными средствами (*стакан сахара, ведро воды*); 4) выделение особо значимых точек: нормы «*ни много, ни мало*», минимума и максимума, которые оказываются наиболее эмоционально окрашенными, ведь они обозначают пределы, границу вещи и мира, особо выделенные точки пространства [6, с. 126-127].

Оценка выражается при помощи разных частей речи. В оценочных суждениях именам прилагательным отводится видное место как категории, в семантике которой есть дескриптивный, оценочный и оценочно-дескриптивный компоненты. Выразительный потенциал имён прилагательных максимально реализуется в разговорной речи, в художественной и общественно-политической литературе. Семантика качественных имён прилагательных включает в себя разные оценочные значения. Целая палитра смысловых оттенков позволяет выразить свое отношение к предмету. Например, если мы хотим выразить негативную оценку умственных способностей человека, то мы употребляем такие прилагательные как: рус.: *недалекый, неумный, глупый, тупой, бестолковый, дурацкий, сумасшедший, ненормальный, бешеный, безумный*; англ.: *stupid, simple, foolish, silly, insane, mad, crazy* и т.д. в

зависимости от степени недостатка умственных способностей человека. Часто используются также и фразеологизмы: рус.: *винтиков в голове не хватает, у него (неё) не все дома, туп, как сибирский валенок*; англ.: *not all there, not right in the head, weak in the upper storey*.

Очень часто категории оценки и меры тесно переплетаются, мера может быть выражена через оценку, и если возникает необходимость конкретизировать оценку, то подключается мера. Например:

I reckon she isn't all there, *two sandwiches short of a picnic*, like they say (Rendell. Not in the Flesh).

Как видно из примера, автор не только оценивает умственные способности главной героини, говоря *she isn't all there* (у неё что-то с головой, она не в себе), но и измеряет их, используя такой оборот как *two sandwiches short of a picnic* (досл. двух сэндвичей для пикника не хватает). Вероятно, такой способ измерения является авторским, но фраза *like they say* указывает на то, что вполне возможно, такая фраза используется достаточно часто и её можно расценивать как фразеологизм.

В следующих примерах к категории оценки подключается категория меры для того, чтобы сделать оценку более конкретной. Например:

<...> he recognized Henry Wooler, the branch librarian, *a bit of an oddball*, loner, dry stick (Robinson. Gallows View). Miranda sighed, figuring the old boy was *too far round the bend* to be of any help (Harrison. Forbidden Summit).

Авторы этих примеров дают оценку “вменяемости” своих героев, употребляя такие слова и выражения как: *an oddball* (чужак, “с приветом”), *round the bend* (свихнувшийся, сумасшедший), а также измеряют степень их “чужаковатости” и “сумасшествия”, говоря: *a bit of an oddball* (немного “с приветом”) и *too far round the bend* (совсем свихнувшийся). Таким образом, мера помогает сделать оценку более определенной и ясной.

Для описания нетрезвого состояния человека можно употребить разные прилагательные в зависимости от степени опьянения: *хмельной, пьяный, выпивший, нетрезвый, навеселе, подвыпивший* и т.д. В английском языке могут быть использованы такие прилагательные как: *drunk, pissed, boozy, geezed, beery, moony, winy, intoxicated, tipsy* и т.д. Фразеологизмы, которые могут быть использованы для описания нетрезвого человека очень разнообразны: рус.: *пьяный как сапожник, с залитыми баками, заправленный топливом, пьяный в стельку, мертвецки пьяный* и т.д.; англ.: *pissed as a parrot, as drunk as a tinker*,

*as drunk as a fiddler, well-oiled, bit by a barn mouse, under the table* и т.д. Например:

He wasn't irredeemably drunk, *only about two sheets to the wind*, and like most professionals, he could snap back into gear in a crisis (Robinson. Gallows View).

Во фразеологическом словаре А.В. Кунина словосочетание *a sheet in the wind* переводится как – *подвыпивший, навеселе*, есть также словосочетание *three sheets in the wind* – *вдрызг пьяный* [7, с. 950]. Как мы видим из примера, автор употребляет *two sheets to the wind*, т.е он выводит свою меру «нетрезвости» полицейского: он пьян, но не настолько, чтобы не быть в состоянии выполнять свои должностные обязанности. Таким образом, автор не только оценивает состояние полицейского, но и измеряет его при помощи словосочетания, которое кажется ему наиболее уместным в данном случае.

Категория оценки и категория меры являются самостоятельными понятиями, но они тесно связаны между собой. Человек в речи не только оценивает окружающую действительность, но и измеряет её в той или иной степени.

### *Литература*

---

1. Аристотель соч. в 4-х томах, Т. 4. – М.: 1984.
2. Ибн Сина. Книга о душе. – В кн.: Ибн Сина (Авиценна). Избранные философские произведения, – М.: Наука, 1980.
3. Карамова А.А. Категория оценки в современном русском языке. – Уфа, 2003.
4. Гегель Г.В.Ф. Наука логики: в 3-х т. – М.: Мысль, 1971.
5. ФЭС Философский энциклопедический словарь в 5 томах, т.3. – М.: Советская энциклопедия, 1964.
6. Рябцева Н.К. Язык и естественный интеллект. – М.: Academia, 2005.
7. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. – М.: Гос.изд-во иностранных и национальных словарей, 1956.

## **ИЗ ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗОК ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Вшивцева Е. И.*

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время одними из самых эффективных мотивационных средств являются занятия театрализованной деятельностью, занятия, включающие элементы сказок, сказочный сюжет. Для этого необходимо создать условия для развития творческой активности детей в театрализованной деятельности. Театрализованные игры, драматиза-

ция небольших пьес, сказок решают как коммуникативные задачи, так и задачи гармоничного развития личности. Ролевой диалог в процессе театрализованной деятельности стимулирует активность каждого партнера, что способствует развитию у ребенка умений говорения и слушания. Ребенок в диалогическом общении может не только воспринимать звуки, но и понимать смысл произносимых слов. Неразрывная связь сказки с жизнью позволяет детям через ситуации, предметы обсуждения, которые присутствуют в сказке, получить опыт, как речевой, так и социальный, который им понадобится в жизни. Общение, организованное на основе сказки, носит истинный характер. Сказка, всегда интересная детям по своей содержательной основе, в огромной степени способствует созданию мотивации к овладению иностранным языком.

В данной статье речь идет об использовании сказок при обучении французскому языку дошкольников в языковой гимназии. Курс французского языка рассчитан на два занятия в неделю по 20 минут, всего 60 занятий в год. В течение курса происходит театрализованная постановка трёх сказок: «Три поросёнка», «Репка», «Теремок». Первая сказка готовится к Новому Году, вторая к Международному женскому дню, третья – к окончанию курса. В качестве оснащения используется кукольный театр с персонажами русских и французских сказок. Использование такого кукольного театра делает занятия более яркими, активнее протекает восприятие, активизируется память, интенсивнее работает воображение.

Подготовка первой сказки «Три поросёнка» начинается за 4 занятия до её постановки в рамках темы «В гостях у сказки». На первом занятии вводятся имена поросят Ниф-Ниф (Nif-Nif) и Наф-Наф (Naf-Naf), выражения «меня зовут Ниф-Ниф» (*je m' appelle Nif-Nif*), «меня зовут Наф-Наф» (*je m' appelle Naf-Naf*), «я маленький поросёнок» (*je suis un petit cochon*). Повторяются выражения «мы танцуем и поём» (*nous dansons, nous chantons*).

Введение имён и выражений, а также повтор выражений происходит в игровой форме: сначала учитель одевает куклы поросят на руки и знакомится с учениками, затем ученики выходят к доске и при помощи кукол разыгрывают сценку знакомства и показывают, как танцуют и поют поросята, повторяя соответствующие выражения.

#### Урок 1.

Оснащение:

- 2 куклы: Ниф-Ниф и Наф-Наф
- наряженная ёлка

Ход занятия.

1. Приветствие.

1. Введение МФ «je suis un petit cochon».

Первый поросёнок: je m' appelle Nif-Nif.

Учитель: Ниф-Ниф пришел не один, а с другом.

Второй поросёнок: je suis un petit cochon, je m' appelle Naf-Na.

3. Сценка по 2 человека: je suis un petit cochon, je m' appelle Naf-Naf.

Je suis un petit cochon, je m' appelle Nif-Nif. Nous danson, nous chanton (говорят хором).

На втором занятии появляются новые герои – поросёнок Нуф-Нуф (Nouf-Nouf) и волк (le loup). Учителем полностью разыгрывается сказка, которую предстоит поставить вместе с учениками.

## Урок 2.

Оснащение:

- куклы: 3 поросёнка, волк, Красная Шапочка

1. Приветствие.

Приятно, что вы все пришли. Как же пробрались по сугробам? Что же поделать. C'est l'hiver. Il neige. Tout est blanc. Il fait froid?

1. Встреча с Красной Шапочкой.

Учитель: Оказывается не только не вы испугались снега. Появляется Красная Шапочка.

Красная Шапочка: Bonjour, les enfants! Как же тяжело к вам пробраться. Il neige.

Учитель: О чём же мы сегодня будем рассказывать ребятам?

Красная Шапочка: Накануне Нового года можно рассказывать только сказки.

Учитель: Но ведь сказку рассказывают на ночь. Вдруг они уснут?

Красная Шапочка: А мы попробуем.

Сказка «Три поросёнка».

Cochon 1: Je suis un petit cochon, je m' appelle Naf-Naf.

Cochon 2: Je suis un petit cochon, je m' appelle Nif-Nif.

Cochon 3: Je suis un petit cochon, je m' appelle Nouf-Nouf.

Все вместе: Nous danson, nous chanton. Nous allons construire une belle maison.

В домике: Ток-ток-ток (стучит в дверь).

Все вместе: Qui est là?

Волк: C' est moi, le loup.

Все вместе: Nous sommes tres bien chez nous. Nous n' ouvrons pas au loup. Va – t – en, va – t – en [1, с. 47].

2. Игра в артистов.

Красная Шапочка: В школьном кружке набирают артистов. Попробуем?

После этого сказка разыгрывается самими учениками. Так как в сказке участвуют всего четыре героя, учителем и учениками выбираются лучшие ребята, которые будут разыгрывать представление перед родителями.

Во время третьего и четвертого занятия происходит отработка сказки в игровой форме. Необходимо заметить, что слова сказки учатся на уроках всеми учениками для того, чтобы была возможность заменить «артистов» в день постановки сказки (подобная замена может быть вызвана рядом различных причин).

### Урок 3.

Оснащение:

- куклы: 3 поросёнка, волк, Красная Шапочка

#### 1. Приветствие.

Красная Шапочка: Bonjour, les enfants! Как мне понравился ваш спектакль. Я решила пригласить друзей и разыграть свой спектакль. Пригласила я le chat, le tigre. Надела я маску и сказала: je suis un petit cochon, je m' appelle Naf-Naf.

Le chat надел маску и сказал: je suis un petit cochon, je m' appelle Nif-Nif.

Le tigre надел маску и сказал: je suis un petit cochon, je m' appelle Snouf-Snouf.

Как звали последнего поросёнка на самом деле? Помогите, ребята (дети отвечают).

Получился такой смешной спектакль. А потом nous danson, nous chanton.

А знаете, что было потом?

(тук-тук) Красная Шапочка: Qui est là?

Никто не отвечает. Нельзя открывать, когда не знаешь кто там.

(тук-тук) Qui est là?

Голос: C' est moi.

Ой, что-то незнакомый голос, открыть? (Дети говорят – нет).

(тук-тук) Qui est là?

Голос: C' est moi, le loup.

Теперь ясно, пойду открою. (Дети кричат – нет).

Надо прогнать волка. Одной мне не справится. Помогите: Va – t – en,

va – t – en (волк уходит). Merci. Без вас бы мне ни за что не справился.

Красная Шапочка: Посмотрим, а поросята знают правило, кому можно открывать, а кому нельзя.

Учитель: Кто первый скажет: *je suis un petit cochon*? (Один ученик выходит, говорит фразу).

Кто будет вторым поросенком? (Второй ученик выходит, говорит фразу).

Кто будет третьим? (Третий ученик выходит, говорит фразу).

Чем же занимались поросята? (Ученики говорят – строили дом).

Ученики поют хором: *Nous allons construire une belle maison* (выкладывают кирпичики).

(тук-тук) *Qui est là?*

Голос: *C' est moi.*

Все вместе: *Nous sommes tres bien chez nous.*

(тук-тук) *Qui est là?*

Голос: *C' est moi.*

Все вместе: *Nous sommes tres bien chez nous.*

(тук-тук) *Qui est là?*

Голос: *C' est moi, le loup.*

Все вместе: *Nous sommes tres bien chez nous. Va – t – en, va – t – en* [1, с. 47].

2. Прощание.

#### Урок 4.

Оснащение:

- куклы: 3 поросёнка, волк, Красная Шапочка
- кукла Мишель (медведь)

1. Приветствие.

2. Беседа Красной Шапочки и Мишеля.

Красная Шапочка: *Bonjour, les enfants! Oh! Michel! Почему ты здесь? Ты же должен спать глубоким сном в своей берлоге?*

Мишель: (охает) Да, я уснул. Только начал смотреть первый сон, как растаяла моя берлога. Пришлось мне голодному идти до города, чтобы найти место для другой берлоги. А спать так хочется!

Красная Шапочка: Бедненький, как же тебе помочь? Ребята, давайте расскажем ему сказку про трёх поросят. Поможете?

3. Инсценировка.

Красная Шапочка: Ну что, Michel, усыпили мы тебя?

Мишель: Почти. А можно ещё раз посмотреть?

4. Инсценировка.

5. Прощание.

На пятом занятии происходит репетиция и показ сказки перед родителями.

Подобным образом происходит подготовка и постановка двух остальных сказок «Репка» и «Теремок».

### *Литература*

---

1. Леонтьева В.П. À temps loisir. Внеклассные мероприятия по французскому языку. – Волгоград: Экстремум, 2005.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Ибрагимова Ю. В.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: С. М. Кошкарлова, доцент*

Любой ВУЗ заинтересован в студентах, мотивированных не только в получении профессионального образования, но и с хорошим уровнем общей подготовки и культуры, с глубокими гуманитарными интересами.

Задумываясь о карьерных возможностях наших выпускников, преподаватель иностранного языка создает некий собирательный образ и определяет, какими компетенциями они должны обладать после окончания университета. Безусловно, студент должен получать фундаментальные знания, без которых немислимо высшее профессиональное образование. Эта фундаментальность достигается за счет последовательного и логичного обучения целому ряду дисциплин: от истории, философии, экономики, социологии – к отраслевым специальным наукам.

С другой стороны, очень важно уделять внимание практическому применению знаний и навыков, и с первого курса вовлекать студентов в творческую, исследовательскую работу. Это дает им осознание своей конкурентоспособности в профессиональной сфере, возможностях карьерного роста. Они заинтересованы работать в таких компаниях и организациях, в которых нужно проявлять свой интеллект, свои способности.

Но в современном мире представить себе человека с высшим образованием без знания иностранного языка практически невозможно. Именно с целью дать углубленные знания в этой области и были введены в учебный план факультета психологии, связей с общественностью и рекламы (ФПСОР) такие предметы как «Деловые переговоры на иностранном языке», «Иностранный язык в профессиональной сфере» и «Деловой иностранный язык».

Целью преподавания данных дисциплин является совершенствование лингвистической и коммуникативной компетенций в рамках профессиональной и деловой лексики.

Студенты учатся вести деловую беседу, переговоры, приобретают навыки оформления деловой корреспонденции. Основной задачей преподавателя в рамках данных курсов является установление связи между теоретическими знаниями и практикой. Это обусловлено, прежде всего, тем, что изучение данных предметов начинается на старших курсах, когда студенты уже задумываются о том, смогут ли те или иные предметы помочь им в профессиональной деятельности. Именно в этот момент важно показать им практическую составляющую иноязычной компетенции. Активные формы работы на занятиях по иностранному языку в данном случае – лучший выбор. Применяя знания на практике, студенты осознают необходимость изучения иностранного языка, совершенствования своих профессиональных навыков, успешность выбранной ими специальности. Игровые формы работы пользуются большой популярностью, однако их необходимо адаптировать для старших курсов. Из опыта работы можно сделать вывод, что для специальности «Связи с общественностью» наиболее подходящей формой является моделирование совещаний, переговоров, пресс-конференций, так как студенты ориентированы на коммуникацию.

Для специальности «Реклама», на наш взгляд, более эффективными являются такие творческие работы, как съемки рекламного ролика, изготовление рекламных буклетов, объявлений.

Автор статьи имеет опыт работы со студентами ФПСОР (специальность «Реклама») над выпуском журнала «The Real Man» на английском языке. Эта форма работы была интересна как для студентов, так и для преподавателя. Работа над журналом делилась на несколько периодов:

- 1) студенты под руководством преподавателя продумывали концепцию журнала, название, тематику статей, целевую аудиторию, оформление;
- 2) затем были определены роли главного редактора (контролировал ход работы), журналистов (писали статьи, проводили опросы), членов художественного отдела (разрабатывали обложку, цветовое оформление журнала в целом и каждой отдельной статьи), членов отдела маркетинга (определяли целевую аудиторию, занимались мониторингом популярности журнала), членов финансового отдела (рассчитывали и

распределяли денежные средства), членов PR-отдела (занимались продвижением журнала, поиском спонсоров);

- 3) в течение работы над журналом «The Real Man» регулярно проводились «совещания», на которых обсуждались результаты работы за определенный период, конкретизировались сроки выхода журнала;
- 4) все материалы в электронном виде предоставлялись преподавателю, который проверял грамотность написанных статей;
- 5) заключительный этап работы состоял в публикации журнала и его распространении.

Безусловно, работа такого рода является бесценным опытом не только для студентов, но и для преподавателя, поскольку для нее необходимы не только коммуникативная и языковая компетенции, но и знания в области PR, журналистики, издательского дела, финансах, маркетинга и многих других.

Важным является также момент после выхода журнала, когда издание становится популярным среди других студентов, преподавателей, а студенты, выпустившие журнал, слышат положительные отзывы на свое творчество, их работа оценивается не только баллами в журнале преподавателя, но и известностью.

Успешный результат работы над выпуском журнала показал, что усилия, затраченные на его подготовку к выпуску, получение новых знаний, оправдались. Студенты на практике осознали важность изучения иностранного языка.

## **СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ЗООНИМОВ СЕЛЬКУПСКОГО ЯЗЫКА**

*Карманова Ю. А.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: В. В. Быконя, д. филол. н., проф.*

Лексика, которая относится к животному миру, как правило, является одной из древнейших лексических групп во многих языках [1, с. 145]. Слова и сочетания, обозначающие названия животных, составляют существенный компонент словарного состава каждого языка [2, с. 55]. Лексико-семантическая группа зоонимов дает ценные сведения о менталитете той или иной народности [3, с. 3].

Анимализмы, или зоологическая лексика, собственно названия животных в прямом номинативном значении, являются своеобразны-

ми словами-символами. Слова-символы – это носители богатого конкретного знания о номинаторе, зеркало представлений субъектов о мире.

Систематизация номинативных символов позволяет увидеть основные черты народной картины мира, которая подразумевает понимание того, как устроен мир, что лежит в его основе. [2, с.55]. Картина мира возникает в рамках повседневной жизни. Она строится вокруг объектов, понятий, независимых от человеческой субъективности. Когда мы говорим о картине мира, мы имеем в виду не фрагмент знания, а целостную систему, которая позволяет нам видеть мир, не полагаясь на опыт и не зная многих деталей. С понятием “картина мира” сопряжено понятие мировоззрение, подчеркивающее общий взгляд на место человека в реальной действительности. Мировоззрение отражает не только определенное отношение к окружающему миру явлений, но и роль этих явлений в окружающем мире [4, с. 71-73]

В жизни селькупов животные играют важную роль. Для селькупов – это источник пищи, одежды, средств существования. Представители фауны служат объектом охоты по причине ценности меха, мяса, которое употребляется в пищу [3, с.3]. В мифологической картине мира селькупов животным, птицам, рыбам отводится особая роль. Эта роль «находит свое выражение в целом комплексе охотничьих обрядов, в ритуалах, связанных с поеданием мяса в сезонных праздниках, связанных с охотой и рыбной ловлей, в вербальных и предметно-знаковых запретах» [5, с.130]. В литературе недостаточно информации о селькупских праздниках, но в некоторых источниках можно найти сведения о существовавшем ранее празднике медведя у тымских селькупов. В наше время в деревне Иванкино проводится праздник в честь лося, который является напоминанием о некогда существовавшем культе этого животного [6, с. 60].

Что же касается самого понятия «зверь», то в селькупском языке оно гораздо шире, чем в русском языке. В селькупском языке об. Ш *sur, surip*; кет. *suram, surum, surəm*; тым. *surip*; ел. *sūrəm* имеет значения ‘зверь, птица, медведь, скот’.

В процессе анализа полевых материалов, хранящихся в архиве кафедры Языков народов Сибири, было обнаружено 26 наименования животных, представленных в целом ряде фонетических вариантов в селькупском языке. Среди 26 наименований животных можно найти представителей нескольких отрядов млекопитающих:

I. Насекомоядные:

1) крот (почитається в образе земляной медведки): кет. *kalli; qaleli; qalli; qallin*; вас. *qalat*; тым. *qalal*.

## II. Грызуны:

- 2) белка: кет. *niaja*; об. С *raja*; белка-летяга: кет. *roazi*; *roaz'*; *pōzi*; *pōsi*; об. Ч, тым. *poš*; об., вас. *tabeq*; тур. *tebek*,  
3) бурундук: кет. *sebaqqai*; тур. *sebek*; ел. *seria*; об. С *sepka*; об. С, кет. *sebaka*; *sebaqqa*; *sēbēka*,  
4) мышь, крыса: об., кет, вас. *taβa*; тым., ел. *tama*; ел. *t'ama*; тур. *ta-malaka*,  
5) бобер: об. Ч *pož*; об. Ч, тым. *puž*; тым. *puščo*; *pūt*; кет. *puttčō*.

## III. Зайцеобразные:

- 6) заяц: тым. *korn'o*; об. Ш, Ч, вас. *neβa*; об. С, кет. *n'o*; кет. *n'oβ*.

## IV. Хищные:

- 7) волк: об. С *t'obunä*; *tümbane*; *tümpne*; *tümpune*; кет. *tümbane*,  
8) лис, лиса-самец: вас. *qorloγa*; кет. *qoroqa*; лиса: об., вас., тым., ел., тур. *loga*; кет., тур. *loqa*; *loqqa*; чернобурая лиса: об. С *segəčka loga*; *segəčka tari loγa*,  
9) медведь: об. Ш, вас. *qorq*; кет. *qβorγe*; *qβorq*; *qβerga*; *qβeryə*; *quargə*; *quorga*; об. С *quərga*; вас. *qorg*,  
10) барсук: об. Ш, Ч *narg*; вас., тым. *narγi*; кет *narrku*; вас. *narəkkə*,  
11) выдра: об. С, Ш, тым. *töt*; кет. *tötə*; *tətə*,  
12) колонок: кет. *qās*; *qas*; *qəas*; об. Ч *qaš*,  
13) горноста́й: об. Ч *kor*; *kur*; об. С, Ч, кет., тур., ел. *kur*; кет. *kurru*,  
14) ласка: об. Ч *čombiqor*,  
15) песец: об. Ч *čay loγa*; *čay loγa*; тур. *ress'a*,  
16) росомаха: тым. *oŋ'oŋž*,  
17) рысь: об. Ш *öndž*; об., кет., вас., тым. *riš*,  
18) соболь: вас. *ži*; об. Ш, вас., тым., тур. *ši*; тым. *šiy*; *ši*; кет., тур. *si*,  
19) кошка: тур. *koškija*,  
20) собака: об., тур. *kanak*; об. С *kanan*; об. С, кет. *kanan*; кет. *kənnan*.

## V. Парнокопытные:

- 21) лось: об. Ш, тым., вас. *pāq*; *pāqe*; тур. *p'aqə*; тым. *p'aq*; об. Ш *p'aqqe*,  
22) олень: тур. *ätä*; ел. *ötə*; кет. *āde*; об. Ш *āčide*; *ārde*; об. Ч *āšte*; кет. *ādekor*,  
23) корова: кет. *sjar*; *sīgər*; *sīyar*; об. С, Ш *sir*,  
24) овца: об. С *konär*; б. Ш, Ч *konner*; об., кет., ел. *qoner*,  
25) свинья: кет. *sibind'a*; об. С *sabənd'a*; *sībīn'z'a*; *sībīt'a*.

## VI. Непарнокопытные:

- 26) лошадь, конь: об. С *köddə*; *köde*; об. Ш, Ч *könd*; *köndi*; *künd*; *kündi*.

Практически каждое из наименований представлено в языке несколькими фонетическими вариантами (от 2 до 44 вариантов). Разное количество фонетических вариантов разных видов животных можно

объяснить исторически сложившимися условиями жизни и промысловым, хозяйственным значением того или иного вида животного для селькупов. Общая численность фонетических вариантов составляет более 300 лексических единиц.

Среди всех наименований животных в селькупском языке можно выделить группу зоонимов, которые вошли в словарный состав языка позже, чем остальные лексические единицы, к ним относятся наименования домашних животных. Данная группа наименований домашних животных представлена не так широко, так как селькупы начали одомашнивание животных сравнительно недавно. Под влиянием русских, южные селькупы стали разводить коров, свиней, овец и т.д. [7, с.148]. Некоторые лексические единицы являются заимствованиями из русского языка. Например, *koškija* ‘кошка’, *sibind’a*; *sabənd’a* ‘свинья’.

Среди всех наименований животных в селькупском языке можно выделить однокомпонентные и многокомпонентные (двухкомпонентные и трехкомпонентные).

Все многокомпонентные наименования животных в селькупском языке можно разделить на три группы.

1. Составные наименования без смыслового выделения пола:

- тур. *ätäl sūrīp*; *ätäl’ sūrīp* ‘волк’; ел. *ötəi aməritji surəp*; тур. *ätaṗ amtiḷ’ surup*; *ätä amiriḷ’ surup*; *ätäl’ amiriṃbiḷ’ surip*; *ätäl’ amiriḷ’ surip* ‘волк’ (букв. олений зверь от тур. *ätä*; ел. *ötə* ‘олень’ и тым. *surup* ‘зверь’);
- об. Ч *čay loṡa*; *čay loṡa* ‘песец’ (букв. белая лиса от тым. *čay* ‘белый’, об., вас., тым., ел., тур. *loga* ‘лиса’);
- об. С *segəčka taṗi loṡa* ‘чернобурая лиса’, об. С *segəčka loga* ‘чернобурая лиса’ (черненькая меховая лиса от об. *sēg*, *seg* ‘черный’, кет. *taṗi* ‘меховой’ и об., вас., тым., ел., тур. *loga* ‘лиса’);

2. Составные наименования с отнесением денотата по полу (женский пол):

- вас. *logal paṡa* ‘лисица’;
- вас. *qorṡol paṡa*; об. Ч *qorṡil paṡa*; об. Ч *hurut paṡa*; тым. *uṡot paṡa*; ел. *robi imiṡa*; кет. *süm qβəṗṡə* ‘медведица’;
- об. Ш *qorṡei aṗam paṡa* ‘медведица’;
- тым. *aṡtel paṡṡa* ‘оленуха’;
- вас. *čundəl paṡa* ‘лошадь’.

При необходимости смыслового выделения пола вторым компонентом является лексема об., кет., вас., тым. *paṡa* со значением ‘старуха, женщина, жена, невеста’, а также ел. *imiṡa* ‘бабушка, об. С *süm* ‘самка животного, зверя, птицы’ [3, с. 8].

3. Составные наименования с отнесением денотата по полу (мужской пол):

- об. Ш qorgei ara; об. Ч qorqəl ära; об. С surum era; surəm era 'медведь';
- тым. ɣaɣu ada 'олень-вожак'.

В данном случае при смысловом выделении пола вторым компонентом является лексема об. Ш, Ч, тым. ага со значением 'старик, муж', а также кет. ada 'старший брат'.

Говоря о наименованиях животных в селькупском языке, нельзя не упомянуть тот факт, что отношение селькупов к животным тесно связано с понятием тотемизма. Селькупы, почитавшие не только животных, но и растения, считали себя их потомками. Более того, их представления о животном и растительном мире повлияли на формирование мировоззрения селькупов в целом [8,с.52].

Существуют различные определения тотемизма. В своих работах, посвященных этому вопросу, А.М. Золоторев подчеркивал главную черту тотемизма. По его мнению, этой главной чертой является «вера в сверхъестественную связь, в общее происхождение и кровную близость между родовой группой и каким-либо видом животных (преимущественно), растений, предметом или явлением природы, которые именуются тотемам; по его имени обычно называется вся родовая группа» [5,с.132]. В работах Е.А. Хелимского имеется информация о селькупах, проживавших в бассейне р. Кеть, которые считали своим предком «медведя идола» [9,с.401].

Согласно исследованиям К. Доннера «тотемический предок» наделался селькупам практически неограниченной властью [10,с.53]. Шаманы, которым отводилась не последняя роль, по мнению селькупов, обладали духами, например, духом лося, медведя и др. Подтверждением поклонения селькупов тому ли иному животному, птице можно найти в наименованиях (ранее существовавших) селькупских родов: у тымских селькупов – qorqit tamt̪ir (медведя род); у тазовских селькупов – limp̪il' tamt̪ir (орла род) [5,с.135].

Необходимо подчеркнуть, что подобные исследования (этнографические, мифологические) тесно связаны с исследованиями лингвистического характера. Следует упомянуть существовавший вербальный запрет на употребление имен представителей животного мира. Затем этот запрет распространился на названия приспособлений для ловли зверей и на другие орудия охоты [11,с.151].

В процессе рассмотрения соотношения языка и культуры, необходимо помнить о невозможности их отдельного функционирования. Невозможно существование языка, который не был бы погружен в контекст культуры, и культуры, не имеющей в центре себя структуры

языка [2,с.58]. Более того, необходимо подчеркнуть, что язык того или иного народа не только отражает реальность, но интерпретирует ее, одновременно создавая особую реальность, в которой живет человек. Язык – это инструмент, при помощи которого мы проникаем в современную ментальность народа. Большая часть информации о мире поступает к нам по лингвистическому каналу, поэтому человек живет более в мире концептов, созданных им же для интеллектуальных, а также социальных потребностей, чем в мире предметов и вещей: огромная доля информации поступает к нам через слово. Именно поэтому нам так важно уметь «владеть» словом (не столько в плане культуры речи), чтобы постараться проникнуть в тайны языка.

### *Литература*

---

1. Селькупско-русский диалектный словарь / В.В. Быконя, Н.Г. Кузнецова, Н.П. Максимова / под ред. проф. В.В. Быконя. – Томск: Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2005.
2. Ким, А.А. Очерки по селькупской лексике / А.А. Ким. – Томск: Издательство НТЛ, 1997.
3. Тучков А.Г. История и культура народов Сибири : Учебное пособие / А.Г. Тучков. – Томск: Центр учебно-методической литературы Томского государственного педагогического университета, 2003.
4. Архипкин В.Г., Тимофеев В.П. Естественно-научная картина мира. Учебное пособие / В.Г. Архипкин, В.П.Тимофеев. – Красноярск: Изд. КГУ, 2001.
5. Золотарев, А.М. Пережитки тотемизма у народов Сибири / А.М. Золотарев. – Л.: Изд-во ин-та народов Севера, 1934.
6. Хелимский Е.А. Самодийская мифология / Е.А. Хелимский // Мифы народов мира. – М., 1983.
7. Тимонина, Л.Г. Названия домашних животных в коттском языке / Л.Г. Тимонина // Вопросы енисейского и самодийского языкознания: Сборник научных трудов. – Томск: Изд. Томского пединститута, 1983.
8. Зеленин, Д.К. Табу слов у народов Восточной Европы и Северной Азии / Д.К. Зеленин // СМАЭ. – 1929.
9. Хахалкина Т.В. Нганасанская зоонимия в становлении и развитии. : Автореф. дис. канд. филол. наук. – Томск, 2002.
10. Биология: Справ. материалы: Учеб. пособие для учащихся / Д.И. Трайтак, В.А. Карьенов, Е.Т. Бровкина и др. / под ред. Д.И. Трайтака. – 2-е изд., перераб. – М: Просвещение, 1988.
11. Доннер, К. Самодийский эпос / К. Доннер // Труды Томского общества изучения Сибири : Сборник научных трудов. – Т. 3. – Томск, 1915.

## КОСВЕННЫЙ РЕЧЕВОЙ АКТ И ЕГО ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Краузе Д. П.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Е. Г. Которова, д.ф.н., проф.

Современное языкознание характеризуется повышением интереса к прагматическому аспекту коммуникации. В фокусе внимания исследователей оказались: интенция говорящего, речевое воздействие, проблемы взаимодействия коммуникантов, особенности речевой ситуации, причины коммуникативных неудач, коммуникативные стратегии и тактики разговорной речи. В данных условиях, «продолжая и развивая идеи лингвистов и философов о деятельностной природе языка (В. Гумбольдт и др.)» [1, с. 111] представители оксфордской школы «лингвистической философии» (Дж. Остин, П. Ф. Стросон, Дж. Серль и др.) формируют теорию речевых актов (ТРА), как попытку обобщения условий успешного коммуникативного взаимодействия. Впоследствии ТРА «очевидно уловила и раскрыла какой-то важный аспект речевой деятельности, который в других деятельностных концепциях не получил должного освещения» [2, с. 10] и сформировалась в отдельную дисциплину в рамках лингвистической прагматики.

В основе теории лежит понятие речевого акта, определяемого как «высказывание, порождаемое и произносимое с определённой целью и вынуждаемое определённым мотивом для совершения практического или ментального (как правило, адресованного) действия с помощью такого инструмента, как язык / речь: *Прошу вас сделать это* – дело просьбы; *Советую вам не делать этого* – дело совета; *Благодарю вас* – дело благодарности и др.» [1, с. 111]. Участниками речевого акта являются говорящий и его адресат, обладающие общими речевыми навыками, знаниями и представлениями о мире, обстановка речи и тот фрагмент действительности, который выражается содержанием речевого акта.

Поскольку речевой акт – это вид действия, то при его анализе используются по существу те же категории, которые необходимы для характеристики и оценки любого действия: субъект, цель, способ, инструмент, средство, результат, условия, успешность и т.п. Субъект речевого акта – говорящий – производит высказывание, как правило, рассчитанное на восприятие его адресатом – слушающим. Высказывание выступает одновременно и как продукт речевого акта, и как инструмент достижения определенной цели. В зависимости от обстоятельств или от условий, в которых совершается речевой акт, он может

либо достичь поставленной цели и тем самым оказаться успешным, либо не достичь ее. Чтобы быть успешным, речевой акт как минимум должен быть уместным. В противном случае говорящего ждет коммуникативная неудача, или коммуникативный провал. Условия, соблюдение которых необходимо для признания речевого акта уместным, называются условиями успешности речевого акта [3].

Каждый речевой акт представляет собой трёхуровневое образование, состоящее из локутивного, иллокутивного и перлокутивного аспектов.

- **локутивный акт** – акт произнесения; построение высказывания по правилам грамматики данного языка.
- **иллокутивный акт** – придание целенаправленности локутивному акту, выражение коммуникативной цели.
- **перлокутивный акт** – возможные последствия произнесённого высказывания, реакция на речевое действие [4, с. 51].

Лингвистика на протяжении длительного времени была сосредоточена на изучении именно локутивного аспекта речевого акта, рассматривая высказывания безотносительно к той коммуникативной ситуации, в которой они были употреблены.

Однако с появлением ТРА, постулирующей что «основное назначение языка не в описании объектов действительности, а в осуществлении целенаправленных действий» [5], на передний план выходит понятие иллокуции, представляющее собой «осуществление коммуникативного намерения говорящего совершить нечто с помощью речи. Понятие иллокуции как предназначения, функции высказывания связано с понятием интенции, намерения говорящего, его мотива и цели воздействовать на слушающего с помощью речи» [1, с. 112]. Именно понятие иллокуции «фиксирует такие аспекты акта речи и содержания высказывания, которые не улавливаются ни формальной семантикой, ни риторикой в её традиционном понимании» [2, с. 14].

Наконец, перлокутивный акт и соответствующее ему понятие перлокутивного эффекта – это тот аспект речевой деятельности, которым издавна занималась риторика, изучая оптимальные способы воздействия речи на мысли и чувства аудитории.

В рамках ТРА принято различать прямые и косвенные речевые акты (КРА). Под прямым речевым актом понимают производство и произнесение такого высказывания, в котором однозначно выражается его иллокутивная сила: *Закройте, пожалуйста, окно.*

КРА имеют особый статус и представляет собой случай, «когда говорящий имеет в виду и прямое значение высказываемого им предложения и, кроме этого, нечто большее», т.е. к прямому значению вы-

сказывания присоединяется не только добавочное или новое значение, но и дополнительное, привносимое говорящим [6, с. 195]. «Косвенный речевой акт имеет место в том случае, если речевой акт может быть получен с помощью операций логического вывода из прямого значения предложения, реализующего некоторый речевой акт, и из определенных сведений о соответствующей ситуации, непосредственно не связанных с предложением и речевым актом» [7, с. 356].

Такого рода акты предполагают имплицитное выражение истинного коммуникативного намерения говорящего. Расшифровка этого намерения, вычленение интенционального смысла высказываний в ситуации общения лежит в зоне коммуникативной компетенции носителей языка и общей способности к восприятию информации коммуникантами. Приобретение коммуникативной компетенции участником речевого общения предопределяет и умение распознавать интенциональный смысл [4, с. 62].

Таким образом, можно говорить о том, что КРА имеет место в том случае, «когда один иллокутивный акт осуществляется путём осуществления другого» [6]. Иначе, КРА обладает *двойной иллокуцией* – первичной и вторичной (совмещает в себе два иллокутивных акта). Так, выражение *Не могли бы вы передать мне соль?*, приведённое в работе Дж. Серля «Косвенные речевые акты» [6], представляет собой, по сути, вопрос (прямой интеррогатив), выражающий просьбу (косвенный директив). Как следствие, КРА могут обладать двойным перлокутивным эффектом, в зависимости от того, на какую иллокуцию реагирует адресат. Так рассмотренный выше пример может быть интерпретирован и как просьба и как вопрос о физической способности слушающего.

Необходимо также отметить, что вследствие наличия различной структуры у прямых и косвенных речевых актов, последние не могут быть включены в классификацию по иллокутивному признаку.

По мнению Дж. Серля, проблема КРА «заключается в выяснении того, каким образом говорящий может с помощью некоторого высказывания выражать не только то, что оно непосредственно означает, но и нечто «иное» [6].

Существует два подхода к объяснению феномена косвенных речевых актов. Один из них называют «идиоматическим», а другой – «инференционным». Представителем первого направления является Джералд Сейдок, второго – Давид Гордон и Джордж Лакофф. Один рассматривает косвенные речевые акты типа приведенного выше примера как неразложимые идиомы, семантически эквивалентные обычной побудительной форме. Второй подход использует систему

постулатов, позволяющих строить инференционную цепочку от исходной формы речевого акта к его функциям. Отличия идиоматического и инференционного подходов к решению проблемы косвенных речевых актов можно объяснить разным пониманием роли конвенции в коммуникации. [8, с. 169].

Помимо конвенциональных КРА (регулярно используются для выражения иллокутивной силы), также следует различать контекстно-ситуативные [1].

В качестве примера конвенциональных КРА в русском языке выступают вопросительные предложения (особенно с отрицанием) в качестве просьбы: *У вас огонька не найдётся?* Также к данному типу можно отнести и часто употребляемые этикетно-закреплённые формы общения: *Вам не трудно подать книгу?*

Контекстуально-ситуативный КРА представляет собой речевой акт, который в изолированном от контекста виде не распознаётся носителями языка со стороны того интенционального значения, ради которого произведён речевой акт. Так, отдельное сообщение *У меня болит горло* не содержит интенции отказа, хотя может такое значение получить в пределах диалогового взаимодействия с партнёром: – *Давай съедим мороженого.* – *У меня болит горло* – отказ в виде аргументации с импликациями *Я не могу есть мороженое, так как у меня болит горло* [1, с. 118].

Также необходимо отметить, что некоторые исследователи не проводят чёткой границы между конвенциональными и неконвенциональными КРА. Данную точку зрения поддерживает, например, М.Л. Макаров, отмечая наличие частых переходных случаев. Единичное употребление косвенного высказывания может развиваться в конвенциональное, пройдя все стадии ритуализации в речевой деятельности и став «фоновым знанием» [8].

По мнению И.М. Кобозевой, в широком смысле косвенным можно назвать не только речевой акт, но и невербальный, действительная цель которого не выражена явно. При такой трактовке вставание одного из собеседников из-за стола можно рассматривать как косвенный коммуникативный акт информирования адресата о том, что разговор окончен. В этом смысле к косвенным речевым актам можно отнести намёки, аллюзии, инсинуации и тому подобные способы непрямого информирования [3].

КРА употребляются в речи намного чаще прямых по многим причинам. Например, косвенность предоставляет некоторую свободу говорящему в случае необходимости скрыть неблагоприятность высказывания или позволяет выразить иронию, дать намёк.

Однако наиболее часто данный вид речевых актов применяется для выражения повышенной вежливости, этикетности. Во многих естественных языках существуют различные способы избегать прямых просьб, которые считаются невежливыми. Прямые просьбы заменяются, например, на вопросы о возможности или желании совершить данное действие. Как правило, замены такого рода конвенциональны, так что можно говорить о весьма представительном классе конвенциональных вежливых КРА [9, с. 344-345].

Таким образом, ряд факторов, отличающих КРА от прямых, позволяет говорить об их особенной роли в системе речевых актов. Также следует добавить, что в реальной ситуации общения прямые и косвенные речевые акты могут переплетаться, что часто приводит к затруднениям при их интерпретации.

### *Литература*

---

1. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Русский язык, 2002.
2. Кобозева И.М. Теория речевых актов» как один из вариантов речевой деятельности // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986.
3. Кобозева И.М. Лингво-прагматические аспекты анализа языка СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / Отв. ред. М.Н. Володина. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
4. Маслова А.Ю. Введение в прагмалингвистику: учеб. пособие / А.Ю. Маслова. – М.: Флинта: Наука, 2007.
5. Рябинская Н.С. Речь как социальное воздействие: основные понятия дискурсивного анализа [Электронный ресурс]: Социологический журнал – Режим доступа: <http://www.socjournal.ru/article/530>
6. Серль Дж. Р. Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986.
7. Конрад Р. Вопросительные предложения как косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.16. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985.
8. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.
9. Кронгауз М.А. Семантика: Учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Максим Анисимович Кронгауз. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

## О СПОСОБАХ ПЕРЕДАЧИ ЦИКЛИЧНОГО ВРЕМЕНИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Моисеева Е. Ю.

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: В. В. Быконя, д.ф.н., проф.

Деление времени на определенные промежутки или отрезки, его измерение и связь с пространством замечены во всех языках и культурах с глубокой древности. Разграничение временных отрезков зависело, как правило, от уклада жизни, от культуры и традиций народа и изменялось в процессе развития языка. Деление времени во всех культурах изначально строилось на противопоставлении света и тьмы, т.е. дня и ночи. Таким образом, основные временные промежутки в рамках одних суток были «день» и «ночь». Дальнейшее разграничение происходило в пределах дня и ночи и варьировалось у различных народов.

В немецком языке основными существительными, обозначающими время суток, являются такие антонимические пары, как *Tag – Nacht* ‘день’ – ‘ночь’ и *Morgen – Abend* ‘утро’ – ‘вечер’, а также производные *Mittag – Mitternacht* ‘полдень’ – ‘полночь’ и *Vormittag – Nachmittag* ‘время до полудня’ – ‘время после полудня’. Как было указано выше, в первой антонимической паре (*Tag – Nacht*) заключено основополагающее деление суток на временные отрезки, деление на более мелкие промежутки развилось позднее на основе первой антонимической пары.

Лексема *Tag* имеет несколько значений и трактуется в различных словарях по-разному. Так, например, согласно данным словаря Duden Deutsches Universalwörterbuch, основное значение данной лексемы – «временной промежуток между восходом и заходом солнца, между началом рассветных сумерек и наступлением темноты» [1,с.1657]. Словарь Wahrig Universalwörterbuch предлагает рассматривать *Tag* как «светлое время суток» [2,с.1060]. Кроме того, словом *Tag* в немецком языке может обозначаться временной промежуток от полуночи до полуночи, составляющий 24 часа, за который Земля совершает один полный оборот вокруг своей оси [1,с.1657]. В русском языке данное значение выражается существительным «день», «сутки».

Согласно этимологическому словарю Duden Das Herkunftswörterbuch, лексема *Tag* восходит к индогерманскому корню *\*dheg[u]h-* ‘гореть’ и, таким образом, соответствует времени суток, когда горит солнце. В истории языка лексема имела следующую внешнюю форму: ср.-в.-нем. *tac*, др.-в.-нем. *tag*, гот. *dags*. Кроме того к корню

\**dheg[u]h-* восходят англ. *day*, шв. *dag* 'день', а также др.-инд. *dāhati* 'горит', *dāha-h* 'пожар', 'жара' и лит. *dėgti* 'гореть', *dāgas* 'горение'; 'летняя жара'; 'урожай'. В общегерманский период лексемой *Tag* обозначалось время между восходом и заходом солнца в противоположность *Nacht* 'ночь', т.е. время суток, когда солнца нет, оно не горит. В более поздний период словом *Tag* стали обозначаться также полные сутки (24 часа). С развитием языка семантика лексемы расширялась, обогащаясь дополнительными значениями. Так, существительное *Tag* обозначало «условленное время, встречу, переговоры», и послужило тем самым основой к созданию существительных *Landtag* 'ландтаг', *Reichstag* 'рейхстаг' и глаголов *tagen* 'заседать', 'проводить заседание', *vertagen* 'перенести, отложить заседание', сохранивших остатки устаревшего значения [3, с.834].

Существительное *Tag* обладает также несколькими значениями, развившимися позднее благодаря метафорическому переносу. *Tag* 'памятный день' трактуется как «время памяти, поминовения». Кроме того произошло развитие значения, присущего исключительно форме множественного числа. Существительным *Tage* 'дни' стало обозначаться «время, пережитое или переживаемое каким-либо лицом», а также «время менструации» [1, с.1657].

Лексема *Tag* послужила основой для создания большого количества производных, выраженных различными частями речи. Основными производными, обозначающими временные отрезки в пределах дня, являются лексемы *Mittag*, *Vormittag* и *Nachmittag*. Середина дня в немецком языке обозначается лексемой *Mittag*, трактуемой как «время около середины дня (около и после 12 часов)», «обеденное время», «полдень» [1, с.1153; 2, с.714].

Данная лексема восходит к застывшей форме др.-в.-нем. *mitti tac* 'средний, промежуточный день', представляющей собой сочетание устаревшего прилагательного др.-в.-нем. *mitti* 'находящийся в середине', 'срединный' и существительного др.-в.-нем. *tag* 'день'. Прилагательное *mitti* имеет родственные формы в германских языках, в частности готском, древнеанглийском и древнеисландском: гот. *midjis*, др.-англ. *midde*, др.-исл. *miðr* 'находящийся в середине', 'срединный'. Вместе с другими родственными индоевропейскими лексемами общегерманское прилагательное *mitti* восходит к индоевропейскому корню \**medhio-s* 'находящийся в середине', 'срединный', ср. греч. *mésos* 'средний', 'промежуточный' и лат. *medius* 'средний' [3, с.533].

Начиная со средневерхненемецкого периода в сочетании *mitter<sup>1</sup> tas* 'полдень', затем в ранненововерхненемецком сочетании *mittem<sup>2</sup> tag* 'полдень' происходит постепенная контракция, которая приводит к появлению отдельной лексемы *Mittag*. Примечательно, что данное явление характерно не только для немецкого языка, но и для некоторых других германских языков, в частности нидерландского, английского и шведского: нидерл. *middag*, англ. *midday* и шв. *middag* 'полдень' [3, с. 533].

*Mittag* однако может указывать не только на ориентацию во времени, но и на плоскостную ориентацию в пространстве, о чем свидетельствует устаревшее на сегодняшний день значение «юг», которое появилось, очевидно, в связи с семантической калькой с лат. *meridies* 'полдень', 'юг', 'середина'<sup>3</sup> [1, с. 1153; 3, с. 533].

Словосложения типа *Vormittag* и *Nachmittag* возникают сравнительно поздно, появляются только в нововверхненемецкий период из сочетаний *vor Mittag(e)* 'до полудня' и *nach Mittag(e)* 'после полудня' [3, с. 533], и обозначают временные промежутки: а) между утром и полуднем, б) между полуднем и началом вечера [1, с. 1868; с. 1185]. Лексема *Nachmittag* расширяет свое значение посредством метафорического переноса и получает подобно лексеме *Abend* 'вечер' значение «торжественное мероприятие, проводимое после полудня». Данное явление подтверждается возможностью сочетания лексем *Nachmittag* и *Abend* с одинаковым атрибутом *bunt* 'пестрый', 'яркий'. В обоих случаях значение остается синонимичным, ср. *bunter Nachmittag* и *bunter Abend* 'представление', 'эстрадный концерт', различие сводится только ко времени проведения представления [1, с. 1185; с. 81].

Антонимом лексемы *Tag* выступает лексема *Nacht* 'ночь'. Словарь Duden Deutsches Universalwörterbuch трактует ее как «временной промежуток между заходом и восходом солнца, наступлением темноты и началом рассветных сумерек» [1, с. 1187]. Дефиниция словаря Wahrig Universalwörterbuch несколько уже: *Nacht* – это время между вечером и утренними сумерками, однако тот же словарь дает дополнительное значение «темнота, тьма»<sup>4</sup> [2, с. 738].

Примечательно, что немецкая лексема *Nacht* (ср.-в.-нем., др.-в.-нем. *naht*) имеет родственные слова в большом количестве индоевропейских языков, которые восходят, вероятно, к и.-е. *\*noku[t]-* 'ночь', ср. гот. *nahts*, англ. *night*, шв. *natt*, а также др.-инд. *nák* 'ночь', лат. *nox*,

<sup>1</sup> прономинальная форма сильного склонения прилагательных, именительный падеж, единственное число, мужской род

<sup>2</sup> форма с внутренней флексией

<sup>3</sup> ср. англ. *post meridiem*, *PM* 'после полудня', 'пополудни'

<sup>4</sup> *Dunkelheit*

*noctis* 'ночь', *nocturnus* 'ночной' (ср. нем. *nüchtern*) и рус. *ночь* [3,с.548].

Следует отметить, что в сознании древних германцев именно словом *Nacht* обозначался временной промежуток между заходами солнца, т.е. полные сутки (24 часа) назывались не *Tag*, а *Nacht*. При этом у лексем существовало и привычное значение «время между заходом и восходом солнца». Необходимо подчеркнуть, что лексема *Tag* в значении «сутки» обозначает время между полуночью одного и полуночью следующего дня, лексема *Nacht* в этом же значении определяет границы суток заходом солнца. Согласно подобному восприятию суток их началом служил заход солнца, что обуславливало сходное с лексемой *Abend* значение «канун», ср. нем. *Fastnacht* 'канун Великого Поста', *Weihnacht* 'Рождество' (дословно «святая ночь»). Счет суток велся у древних германцев не днями, а ночами, о чем особенно хорошо свидетельствует англ. *fortnight* 'четырнадцать дней', 'две недели' [3,с.548].

Образованная путем словосложения лексема *Mitternacht* 'полночь' обозначает не только время в 12 часов ночи, но и согласно словарю Duden Deutsches Universalwörterbuch имеет устаревшее на сегодняшний день значение «север» и является тем самым полным антонимом лексем *Mittag* 'полдень' [1,с.1155]. *Mitternacht* номинализуется только в ср.-в.-нем. периоде из застывшей формы дательного падежа *mitternaht*, которая в свою очередь образовалась из выражения ср.-в.-нем. *ze mitter naht* 'в середине ночи' [3,с.533].

Вторая антонимическая пара представлена лексемами *Morgen* 'утро' и *Abend* 'вечер'. Лексема *Morgen* имеет согласно словарю Duden Deutsches Universalwörterbuch основное значение «начало дня, время суток около рассвета»<sup>1</sup> [1,с.1167], а, согласно словарю Wahrig Universalwörterbuch, значение «первая половина дня» [2,с.724], таким образом, лексеме *Morgen* можно считать синонимом лексеме *Vormittag* 'время до полудня'.

Согласно этимологическому словарю Duden Das Herkunftswörterbuch, лексема *Morgen* восходит к индогерманской глагольной основе *\*mer-* 'блестеть', 'сверкать'; 'рассветать' и первоначально имела значение «слабый свет, проблеск; рассвет». Родственными данной лексеме в германских языках являются гот. *maúrgins*, англ. *morning* и шв. *morgon* 'утро'. В других индоевропейских языках родственные лексе-

<sup>1</sup> Tageszeit um das Hellwerden nach der Nacht

мы ограничиваются др.-инд. *mārīci-h* 'луч света'; 'мираж', а также рус. *морок*, *мрак*<sup>1</sup> [3,с.540].

Если рассматривать лексему *Morgen* с точки зрения ориентации в пространстве, то можно выявить два дополнительных значения, которые на сегодняшний день считаются устаревшими. Значение «восток» лексема *Morgen* приобретает в XV в., закрепляется оно в XVI в. в переводе Библии Мартина Лютера. Он использует существительное *Morgenland* 'земля на Востоке', 'восточная земля', 'Восток' как немецкий эквивалент греческому *anatole* 'восход', 'заря', 'рассвет', 'восток' [1,с.1167;3,с.540].

Второе устаревшее значение касается измерения земли, т.е. *Morgen* 'морген' – это земельная площадь, которую один человек с упряжкой может вспахать за одно утро. Один морген равнялся приблизительно 0,25 га. Данное значение прослеживается, начиная с древневерхненемецкого периода: др.-в.-нем. *morgan*, ср.-в.-нем. *morgen* [1,с.1167;3,с.540].

Антоним лексемы *Morgen* – лексема *Abend* 'вечер', дефинируется, согласно словарю Duden Deutsches Universalwörterbuch, как «время суток около заката, сумерки перед началом ночи» [1,с.81]; словарь Wahrig Universalwörterbuch предлагает основным считать значение «время суток между второй половиной дня и ночью» [2,с.90].

Лексема *Abend* не является первичной в разделении суток на временные интервалы (как, к примеру, лексемы *Tag* и *Nacht*), что подтверждается ее этимологией: ср.-в.-нем. *ābent*, др.-в.-нем. *āband* восходят к индогерманскому предлогу *\*epi* 'близко к этому', 'после', 'за'. Таким образом, словом *Abend* древние германцы обозначали последнюю или позднюю часть дня. Родственными в других германских языках являются лексемы нидерл. *avond*, англ. *evening*, шв. *afton* 'вечер'. В более древних источниках лексема *Abend* также употребляется в значении «канун», «вечер перед праздничным днем», а затем и «день перед праздником», ср. нем. *Feierabend* 'канун праздника', *Heiligabend* 'рождественский сочельник', *Sonnabend* 'суббота'<sup>2</sup> [3,с.15]. Данное употребление объясняется тем, что согласно древнему делению суток на временные промежутки в качестве начала дня выступала ночь, а не утро.

Позже на основе метафорического переноса лексема *Abend* развивает дополнительное значение «общественное собрание»; «встреча

<sup>1</sup> Согласно этимологическому словарю русского языка М. Фасмера русс. *морок* связано чередованием гласных с *меркнуть*, *мерцать*, а также родственно русс. *моргать*, ср. лит. *mérkti*, *mérkiu* 'закрывать глаза', лтш. *mirklis* 'взгляд', *acumirklis* 'мгновение' [4,с.657].

<sup>2</sup> буквально «день перед воскресеньем»



2. Wahrig. Universalwörterbuch Rechtschreibung. Von Dr. Renate Wahrig-Burfeind mit einem kommentierten Regelwerk von Professor Dr. Peter Eisenberg. – Deutscher Taschenbuchverlag München, 2002.
3. Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. – 4., neu bearbeitete Auflage, herausgegeben von der Dudenredaktion auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Band 7. – Dudenverlag Mannheim, 2007.
4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 2: Е-Муж: более 4500 слов; пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – 4-е изд., стер. – М.: Астрель: АСТ, 2009.

## **РОЛЬ КОЛЛЕКТИВА В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ**

*Оганян М. А.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: С. М. Кошкарлова, доцент кафедры лингвистики*

Коллектив, как средство воспитания, встречается с давних времен у египтян, спартанцев, в замках средневековья и в теориях эпохи Возрождения. Система воспитания, сложившаяся в нашей стране, получила название коллективистической. В ее основе лежит тезис, согласно которому воспитание, и, следовательно, полноценное развитие личности возможны только в коллективе и через коллектив. Этот тезис разделяется практически всеми педагогами и психологами. Иного пути, кроме включения личности в коллектив с целью ее совершенствования, не существует. Сам коллектив понимается не только как основной инструмент воспитания, но и как его необходимая цель: сначала нужно создать коллектив, а потом уже через него воспитывать личность. Соответствующая мысль о том, что коллектив должен быть первой целью нашего воспитания в свое время, была высказана А. С. Макаренко.

Нередко высокоразвитая, самостоятельная, интеллектуально одаренная личность намного превосходит свой реальный коллектив и по уровню развития стоит выше большинства его членов. В свое время Владимир Михайлович Бехтерев совместно с Михаилом Владимировичем Ланге провели серию экспериментов, в которых показали, что влияние группы на учащегося не всегда и не во всем только положительное. В экспериментах Бехтерева и Ланге обнаружено, что такой коллектив может подавлять особо творческую, одаренную личность, препятствуя ее развитию.

Не так уж редки и в нашей сегодняшней действительности случаи, когда кто-либо из детей, опережая в развитии своих товарищей по коллективу, попадает в ситуацию беспринципного и даже аморального давления со стороны сверстников по коллективу [1]. Например,

многие отличники в школе, добросовестные и трудолюбивые дети, превосходящие по уровню своего развития товарищей по классу, оказываются отвергнутыми ими только потому, что отличаются от них. Реальный коллектив, как показывает жизненная практика, в отличие от идеального, изображаемого в теории и на страницах педагогических книг, не всегда есть безусловное благо для личности и ее развития.

Факты, которыми располагает социальная и педагогическая психология, свидетельствуют, что среди реально существующих коллективов, воспитывающих личность, высокоразвитых почти не встречается, не более 6-8% [3].

Человек психологически формируется, развивается как личность не только под воздействием коллектива, но и под влиянием множества других социальных факторов и институтов. На него существенное воздействие оказывают печать, средства массовой информации, литература, искусство, общение с самыми разными людьми, с которыми человек встречается обычно вне коллектива.

Конечно, высокоразвитые, а во многих случаях и среднеразвитые коллективы, не только полезны, но и необходимы для формирования полноценной современной личности. О том, что коллектив все же оказывает положительное воздействие на личность, свидетельствуют многочисленные данные, полученные в педагогике, общей, возрастной и социальной психологии. Теоретическое признание и экспериментальное подтверждение получило, например, положение о том, что личностью человек не рождается, а становится. Многие, что в человеке есть положительного, действительно приобретает в разного рода коллективах в результате общения и взаимодействия с людьми, однако далеко не все. Коллектив способен оказывать на личность разное, не только положительное, но и отрицательное воздействие.

Любой коллектив не может быть однородным. В нем всегда образуются различные группировки студентов, связанные общими интересами, симпатиями. И очень важно правильно построить взаимоотношения внутри групп и их взаимодействия друг с другом.

Если их взаимоотношения строятся на основе стремления к сотрудничеству, взаимопониманию, то это говорит о том, что коллектив формируется правильно. Но если группы враждуют между собой, отказываются найти общий язык, то тут есть над чем поработать преподавателю.

Участвуя в жизни и деятельности группы, ее члены вступают друг с другом в отношения двух типов: деловые и межличностные.

Деловыми отношениями называются такие, содержание и формы, проявления которых обусловлены либо технологией процесса работы, либо постоянными связями между отдельными членами коллектива, твердо установленными соответствующими правилами.

Межличностными называются сугубо личные отношения и связи между отдельными членами группы, независимо от условий и характера их совместной деятельности. В основе таких отношений лежат эмоциональные переживания, которые один член группы, как определенная личность, вызывает у другого.

Основу межличностных отношений всегда составляет своеобразная оценка одним человеком другого.

От того, как люди отражают и интерпретируют облик и поведение и оценивают возможности друг друга, во многом зависит характер их взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности.

Достижение положительных результатов в общении, как правило, связано с адекватным чувственным отражением друг друга общающимися субъектами. Потому очень важно следить за характером и развитием межличностных отношений в группе.

В неофициальной межличностной системе отношений позиции определяются индивидуальностью каждого студента и особенностями каждой группы.

Уже в начальной школе наблюдается стремление детей занимать в классном коллективе определенные, привлекающие их позиции: вожака, лучшего ученика, лучшего спортсмена и т. д.. В подростковом возрасте различные позиции в классе выделяются более рельефно. Стархоук в своей книге «Темные думы: магия, секс и политика» приводит описание десяти типов поведения неформальных ролей, которые играют люди в группах. Роли в этой классификации расположены согласно своему положению по отношению к центру: одинокий волк – сирота – попрошайка – штатная единица – принцесса – клоун – способный ребенок – самобичиватель – Гибралтарский утес и звезда. Несомненно, никто не играет все время одну и ту же роль, ведь внутренняя энергия людей включает в себя способность изменять себя, следовательно, и свою социальную позицию [1].

Социальная позиция характеризуется двумя параметрами: социальным поведением личности и социальным ожиданием окружающих.

Социальное поведение – это реальные поступки, благодаря которым человек утверждает себя в желаемой роли. Социальные ожидания – это отношение окружающих к позиции данного человека.

Особое место среди внутриколлективных позиций занимает позиция лидера, вожака.

Лидер – это член группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значительных для нее ситуациях, т. е. наиболее авторитетная личность, реально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе.

В коллективе может быть много лидеров, тем более, что различные обстоятельства выдвигают временных, ситуативных лидеров. Когда в коллективе много лидеров, это явление положительное, так как разнообразие лидеров обеспечивает разнообразную жизнь коллектива, но при обязательном условии: их нравственные ценности не должны противоречить друг другу.

При правильной и целенаправленной организации воспитательной работы с коллективом, всемерном развитии его самостоятельности, внутришкольной и внутривузовской демократии и здорового общественного мнения в нем формируется определенный стиль и тон жизни, которые способствуют эффективному формированию чувства коллективизма у студентов.

Наиболее существенными психологическими и нравственными чертами этого стиля и тона являются: оптимизм и бодрость коллективной жизни и деятельности; развитое чувство собственного достоинства и гордости за свой коллектив; чувства товарищества, дружбы, ответственной зависимости и высокая активность всех обучаемых в решении совместно поставленных задач; чувство защищенности каждого члена коллектива.

### *Литература*

---

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. Педагогика. М, 1977.

## **АНГЛИЙСКОЕ СЛОВО BUSINESS И ЕГО ПРОИЗВОДНЫЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

*Охолина И. Е.*

Томский государственный педагогический университет.

Научный руководитель: Л. А. Петроченко, к.ф.н., проф.

В настоящее время английские слова *business* и *businessman* очень популярны и известны каждому носителю русского языка. По слова-

рю С.И. Ожегова 2008 г. *бизнес* – то, что является источником дохода, деловое предприятие; *бизнесмен* – предприниматель [1, с. 32]. Произношение данных слов указывает на то, что эти слова нерусского происхождения: по правилам русского языка согласные перед гласными переднего ряда должны получить смягчение, чего не произошло, ср. /б'изнѣс/, /б'изнѣсмѣн/. Действительно, данные лексические единицы заимствованы из английского языка. Существительное *business* является исконно английским словом. Оно образовано от прилагательного *bisig/ bysig* (занятой) с помощью продуктивного суффикса *-ness*. В древнеанглийском языке *business* (*bisignis*) имело значение "забота, озабоченность" (англ. *solicitude*). В средние века значение этого слова постепенно "корректировалось": 13 век – "трудолюбие, прилежание" (англ. *industry, diligence*); 14 век – "занятие, занятость" (англ. *occupation, pursuit*). В 16 веке оно приобрело значение "дело" (англ. *affair*) [2, с. 129]. Время заимствования в русский язык – середина XX в. [3, с. 33] Однако вплоть до 90-х г.г. прошлого столетия слова *бизнес* и *бизнесмен* находились в пассивном словарном запасе русского языка; они служили для обозначения реалий буржуазного Запада. Обратимся к словарям 60-х г.г. XX века. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова *бизнес* – то, что является источником личного обогащения, наживы, ловкая афера; *бизнесмен* – в США: делец, предприниматель [4, с. 46]. В «Кратком словаре иностранных слов» С.М. Локшиной *бизнес* – в капиталистических странах (особенно в США) дело, приносящее доход; *бизнесмен* – делец, коммерсант, предприниматель [5, с. 50]. В «Кратком политическом словаре» И.В. Лехина *бизнес* – предпринимательская деятельность капиталиста; любая деятельность, дающая прибыль, материальную выгоду, корыстную наживу; *бизнесмен* – делец, коммерсант, капиталистический воротила, крупный предприниматель [6, с. 36].

В связи с переходом российского общества к новому общественно-экономическому строю изменилось отношение россиян к бизнесу как определенному виду деятельности человека. Слова *бизнес* и *бизнесмен* попали в зону социального внимания; частотность их в речи стала необычайно высокой; в словарях исчезла негативная оценка этого явления (делец, капиталистический воротила; деятельность, представляющая собой корыстную наживу, ловкая афера и т.п.).

На сегодняшний день эти слова являются вполне освоенными грамматической системой русского языка: они являются сущ. м. рода второго склонения, изменяются по падежам; при своем употреблении в составе предложения подчиняются синтаксическим нормам русского языка. Английское сложное слово *businessman* [*business* дело + *man*

мужчина] на русской почве превратилось в простое, произошло опрощение: основа, ранее членимая на морфемы, становится нечленимой, равной корню.

По мнению Л.П. Крысина, слово *бизнесмен* оказалось более респектабельным, чем привычное русское *предприниматель*. Такое явление он называет «повышением в ранге» [7]. Слово *бизнесмен* стало привычным в прессе. Например: "Лагерь "Юный Бизнесмен"... помогает подросткам побывать в роли руководителя компании, дизайнера, юриста и прочих профессий" ([www.promir.ru](http://www.promir.ru)); газета "Ведомости" от 15 января 2009 года пишет: "Российский бизнесмен Михаил Черной, проживающий в Израиле, объявлен в международный розыск по линии Интерпола".

Кроме того, в начале XXI в. русский язык освоил еще одну лексическую единицу – *бизнес-вумен*. Появление этого слова связано с тем, что с 90-х г.г. прошлого столетия бизнесом в России активно стали заниматься не только мужчины, но и женщины. Возникла нужда обозначить это новое активно пульсирующее в русской жизни явление. Попытка образовать от слова *бизнесмен* существительное женского рода с помощью суффикса *-ш(-а)* – *бизнесменша* (по аналогии ср. секретарь – секретарша, директор – директорша) – оказалась неудачной: новое английское заимствование *бизнес-вумен* вытеснило русское образование. По словарю С.И. Ожегова 2008 г. *бизнес-вумен* – женщина-бизнесмен, деловая леди [1, с.52] < англ. *business woman* < *business* дело + *woman* женщина). Примечательно, что автор словаря в определении использует не русское, а английское слово *леди* (*lady*). Данный неологизм в речи встречается нечасто. В печати, как правило, – русский синоним «женщина-руководитель». Например, объявление в газете «Реклама» от 7 ноября 2009г.: «Женщине-руководителю требуется личный помощник в бизнес». В новостях сайта [www.bishelp.ru](http://www.bishelp.ru) читаем: "Определились номинанты конкурса "Деловая Петербурженка". Имена лучших бизнес-вумен Петербурга объявят на Форуме 03.11.2006".

Таким образом, в русском языке образовалась цепочка родственных слов: бизнес – бизнесмен – бизнес-вумен. Одно из них является новым англицизмом – *бизнес-вумен*. Наше наблюдение показывает, что новыми англицизмами можно назвать и два других. Несмотря на то, что они заимствованы в середине XX в., «служить» русскому языку они начали с конца прошлого столетия.

### *Литература*

---

2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского. – М.: Оникс, 2008.

3. Onions C.T. The Oxford Dictionary of English Etymology. – Oxford: The Clarendon Press, 1976.
4. Этимологический словарь русского языка для школьников. М.: ООО «Дом Славянской Книги», 2004.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Просвещение, 1964.
6. Локшина С.М. Краткий словарь иностранных слов. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1966.
7. Лехин И.В. Краткий политический словарь. – М.: Изд-во политической литературы, 1964.
8. Крысин Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.nspu.net/fileadmin/library/books/2/web>

## **СИМВОЛИЗМ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ТЕЛА В КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ**

*Персидская А. С.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: В. В. Быконя, д.филол.наук, проф.*

Мир в человеческом представлении не имеет единственного толкования и смысла. Он полон бесчисленных и противоположных значений. Символ – это бесконечный знак, который содержит в себе бесконечное множество смыслов и значений. Символика – это одновременно и инструмент познания, и древнейший фундаментальный метод выражения реальности, способный скрыть различные аспекты, не уловимые для прочих средств [1, с. 12].

Наиболее древним, значимым и универсальным из всех символов является человеческое тело. Все древние учения утверждали, что элементы и силы Вселенной нашли свое отражение в человеческом теле, что каждая вещь, существующая вне человека, имеет аналогию в человеке [1, с. 77].

Все мудрецы древности в природе человека находили все проявления таинственных небесных сфер. Вселенная рассматривается как Большой Человек, а человек рассматривается как Вселенная. Большая Вселенная была названа Макрокосмосом, Великим Миром или Телом, а человеческое тело, или индивидуальная Вселенная человека, была названа Микрокосмосом [2].

Закономерным продуктом этой практики явилось формирование тайной теологической системы, в которой Бог рассматривался как Большой Человек, и наоборот, человек рассматривался как малый бог [2].

Древние рассматривали человека как постоянную книгу, через изучение которой они проникали во все большее число тайн Вселенной, частью которой были они сами. Потому во всех святилищах имелись фигуры человека как символ Природы. Статуя могла раскрываться, показывая расположение внутренних органов, костей, мускулов, нервов и других частей [2]. Каждая часть человека имела секретное значение. Так, например, измерения органов принимались в качестве стандартов, которыми можно было делать измерения всех частей космоса. Лишь с течением времени древние знания были утрачены, фигуры в капищах превратились в простых идолов, никто уже не знал, что означают древние фигуры и знаки [1, с. 77].

В Античности соотносили отдельные части человеческого тела и их функции с архитектурой Вселенной, в первую очередь с семью небесными сферами и прикрепленными к ним семью планетами. Сатурну соответствовало правое ухо, мочевой пузырь, кости, Юпитеру – осязание, легкие, артерии, Марсу – левое ухо, почки, вены, Солнцу – глаза, мозг, сердце, нервы, все главные органы, Венере – обоняние, печень, «шишка ясновидения», мышцы, Меркурию – язык, желчь, Луне – вкус, желудок, матка.

Стихия огня соответствует голове, вода – груди, воздух – животу. Стороны света: голова – юг, бедро – юго-запад, руки – северо-запад, ноги – северо-восток, глаза – восток, рот – юго-восток, спина – север [1, с. 79].

В древнебабийской рукописи «Туртур йукти как милее» говорится: «Ты должен знать, что твое тело – это мир, Космос в малом. Твоя кожа соответствует земной поверхности, волосы тела соответствуют траве, кости – высоким деревьям, кровеносные сосуды – ползучим растениям, рот подобен глубоким впадинам, нос – источникам, уши означают пропасти, зубы являются ветвями деревьев, а череп соответствует небесному своду, волосы головы – облакам, мигание глаз – мерцанию звезд, голос – отдаленным раскатам грома, дыхание – ветрам, кашель удару грома, чихание – непогоде с дождем» [1, с. 78].

Микрокосм столь же целостен и завершен в себе, как и большой мир.

Макрокосм в церковных книгах изображен в виде круга в руках у женщины, обозначающей саму Природу. Внутри круга помещен микрокосм – человек, несущий в себе небеса и землю, таящий в себе все вещи мира. Иногда человек-микрокосм рисовался в окружении планет и мировых стихий – огня, воды, земли и воздуха. Поэты описывали природу – Вселенную – в облике женщины в диадеме со звездами Зо-

диака и в одеждах, украшенных фигурами птиц и зверей, расположенных в порядке творения их Богом [1, с. 78-79].

Греки рассматривали нашу планету как гигантское человеческое тело, свернутое в виде шара [3].

Тело человека нельзя рассматривать как личность, а скорее как ее вместилище, ее дом, как и Храм – Дом Бога [3].

Так, согласно древней индийской религиозной мысли человеческое тело – это не только Космос, но и дом. Это уподобление дом – Космос – человеческое тело существовало на том убеждении, что тело, равно как и Космос, не что иное, как «положение», система жизнеобеспечения, данная человеку. Позвоночник уподобляется Космическому столбу, дыхание – ветру, пуп или сердце – «Центру Мироздания». Аналогия проводится также между человеческим телом и ритуалом во всей его полноте: жертвоприношения, жертвенная утварь, ритуальные жесты уподобляются различным органам и физиологическим функциям. Один из текстов Хатхайоги говорит о человеческом теле как о «доме с одной колонной и девятью дверьми».

В представлении древних индусов человек, сознательно располагаясь в какой-то образцовой ситуации, которая в известной мере предопределена судьбой, «космизируется», то есть он воспроизводит в своем человеческом масштабе систему взаимно обусловленных факторов и ритмов, которая характеризует и составляет «мир», то есть определяет всю Вселенную в целом.

Уподобление существует и в обратном направлении: храм или дом в свою очередь могут сравниваться с человеческим телом. «Глаз» купола часто встречается как термин многих архитектурных традиций [4].

У человеческого тела был и еще один, очень популярный в древности символ, – символ дерева. Некоторые античные народы, в частности скандинавы и индусы, рассматривали макрокосм или Большую Вселенную, как божественное дерево, растущее в пространстве. Греки, персы, халдеи, а также японцы в своих легендах утверждают, что дерево (или тростинка) – это ось, на которой вращается Земля.

Соответственно, дерево рассматривалось как символ микрокосма, то есть человека. Согласно эзотерической доктрине, человек сначала потенциально существовал в дереве мира, после чего превратился через его ветки в то, чем он и является сейчас.

Интересная «древесная» символика прослеживается в крови и кровообращении человека, а также в его позвоночном столбе. «Дерево» нервной системы имеет свои корни в мозгу, а «дерево» кровеносной системы – в сердце.

У многих народов мира позвоночник человека является символом древа жизни. У индусов – это Ашваттха, у тибетцев – Цампун, у эллинов – Гогард, у скандинов – Иггдрасиль [3].

Древние люди считали, что поскольку человеческое тело имеет пять конечностей: две ноги, две руки и голову, то число пять принято за символ человека. Ноги представляют собой землю и воду, а руки – огонь и воздух. Мозг-голова, символизирует пятый элемент – эфир, который контролирует и объединяет остальные четыре [1, с. 77].

Символизм тела использует разделение тела по горизонтали и по вертикали. Вертикальное положение человека означает его устремленность к небу, с чем связаны его «высокие» помыслы, горизонтальное в человеке – это все земное, тленное («горнее» и «дольнее» а Библии) [5, с. 132].

Если делить внешний облик человека по горизонтали, то можно выделить три уровня: 1) голова и ее части; 2) тело; 3) ноги [5, с. 132].

В учении о макрокосме (Вселенной) и микрокосме (человеке) говорилось, что все тела, как материальные, так и духовные имеют три центра. Греки называли их – верхний, средний и нижний, то есть – это небо, земля и преисподняя. В человеческом теле они тоже присутствуют. Однако, в данном случае эта система предстает в необычной последовательности.

Так, высший или духовный центр (небо) находится в середине, между остальными двумя, и в теле человека соответствует сердцу – наиболее духовному и таинственному органу [6]. Тело человека также можно отнести к верхнему миру, так как здесь расположен самый важный жизненный и духовный центр человека – сердце. Сердце есть источник жизни как материальной – содержит кровь, а кровь – это жизнь, так и духовной – олицетворяет «центральную» мудрость, мудрость чувства. Сердце символизируется Солнцем, как центр жизни. Сияющее Солнце и пылающее сердце являются символами центров макрокосма и микрокосма, означая человека и Небеса, трансцендентное разумение [1, с. 91-92].

Второй по значимости средний центр (земля), связывающий высший и низший миры, соответствует человеческому мозгу [6]. Голова наряду с сердцем считается основной частью тела, местом расположения жизненной силы. Означает мудрость (но мудрость рассудочную в отличие от мудрости чувства, которой обладает только сердце), ум, управление и контроль. В символизме человеческая голова часто используется для представления разума и самопознания. Следовательно, голова принадлежит среднему, материальному, земному миру.

Третий, низший центр (преисподняя) соответствует воспроизводительной системе, а так же ногам, но не во всех культурах [6]. Например, ноги считались принадлежностью демонов, дьявола, нечистой силы в представлении русских. Черти, демоны были хромыми или беспятыми, плохие ноги также у всех мифологических персонажей, которые рождены землей [5, с. 136]. Однако, в восточных странах стопы являются символом Будды. Омовение стоп, умащение их маслом – важная восточная церемония, несущая глубокое знание об энергетическом значении стоп [1, с. 93].

Существует также и разделение тела на две половины вертикально, при этом правая рассматривается как свет, а левая как тьма. Светлая часть соотносится с духовностью, а темная с материальностью. Правая половина тела считается мужской, а левая женской, так как в древние времена человек сражался правой рукой и защищал жизненно важные органы левой, в которой был щит, то есть правая половина тела служила для нападения, а левая – для защиты. Некоторые древние народы использовали правую руку для всякой честной работы, левую – только для такой, которая считалась нечистой и недостойной зрения богов. По этой же самой причине черная магия рассматривалась как путь левой руки, и небеса помещались справа, а ад слева [1, с. 79-80].

Вышеприведенные примеры о символизме и значении человеческого тела основаны в большей степени на мировоззрении индоевропейских народов. Если же мы обратимся к культуре селькупского этноса, то увидим, что в его представлении человеческое тело имеет свою символику, отличную от описанной.

В мировоззрении селькупов существует система плоскостной ориентации в положении «лицом к востоку». Положение «лицом к востоку» позволяет рассматривать в символике частей человеческого тела левую сторону как светлую – север, правую – как темную – юг.

Выделяя положение «лицом к востоку», мы берем за основу материальное совпадение компонентов лексем со значением “восток” (тур. *pül peläk*) и “зрачок” (тур. *pülaka*, об. Ш. *püllaga*). Общим компонентом в данном случае является звуковой комплекс *pü-*. К другим фонетическим вариантам относятся *p'u-*, *pä-*, *p'e-*, *p'i-*, *pî-*; которые вычленяются в структуре следующих лексем: об. Ч. *p'uŋul žigu* “нащупать”, *pürgu* “нащупать”, “ощупать”, тым. *päyalgu* “разыскать”, об. С, Ч, тур. *p'ëgu* “искать”, об. Ш. *p'iglabigu* “косить глазом”. Этими вариантами передается общая идея – ориентация в пространстве.

При положении «лицом к востоку» справа располагается юг: ел. *saql p'el'ak* (букв. “таежная сторона”, “южная сторона”). Другим фонетическим вариантом является *šeq-*, который присутствует в сле-

дующих лексемах: ел. *šeqqaj p'el'ak* “таежная сторона”, ср. ел. *šeqəmə* “черное”, об. Ш., ел. *šeq* “черный”. Таким образом, видим, что лексема «южная сторона» соответствует понятию «темная сторона».

В представлении селькупов правая сторона связана с реальным миром, а левая – с высшим. Подтверждение этому находим в наименовании руки *kβe-* “одна рука” (левая). Такой же компонент присутствует в лексемах: об. Ш. *kβeda* “светит”, “свет”; кет. *kβedi* “левый”; об. Ш., об. Ч. *kβedidi*, *kβeǰidi* “красивый”; об. Ш., кет. *kβedi* “левый”, *kβedi pleka* “левая сторона”; об. Ч. *kβeǰidil* “красивый”. Для корня *kβe-* выводится обобщенное значение “свет”. Корень *kβe-* передавал связь человека с высшим миром. У человека роль связующего звена выполняла левая рука [7, с. 204-205].

Получаем следующее противопоставление: север (левая сторона)//юг (правая сторона) ~ светлый//темный ~ духовный//материальный. Таким образом, получается, что символика человеческого тела при делении его по вертикали является прямо противоположной в представлении селькупского этноса по сравнению с индоевропейской.

Человек с древних времен стремился разгадать тайны окружающего его мира и познавал его через самого себя как в прямом, так и в переносном смысле этого выражения. На основе знаний о человеческом теле древние люди строили теологические и философские концепции, объясняли строение Вселенной, то есть человек был центром мироздания, а человеческое тело мерой всех вещей. Все древние знания сохранились в символах, которые существуют уже на протяжении нескольких тысячелетий и несут свое первоначальное значение.

## Литература

1. Горчаков Г. С. Символизм в культуре. – Томск: Твердыня, 2007.
2. Символизм человеческого тела [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.parapsihologija.lv/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47&Itemid=93&lang=ru](http://www.parapsihologija.lv/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=93&lang=ru)
3. Символизм человеческого тела [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://poznay-sebya.com.ua/symbol-body.html>
4. Человеческое тело – дом – Космос [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.fatuma.net/text/eliade13.htm>
5. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
6. Секретная доктрина тела: символизм человеческого тела и его связь с Богом [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://zaadonay.ru/duhovnoe\\_tselitelstvo/sekretnaya\\_doktrina\\_tela\\_simvolizm\\_chelovecheskog\\_o\\_tela\\_i\\_ego\\_svyaz\\_s\\_bogom/](http://zaadonay.ru/duhovnoe_tselitelstvo/sekretnaya_doktrina_tela_simvolizm_chelovecheskog_o_tela_i_ego_svyaz_s_bogom/)
7. Быконя В. В. Имя числительное в картине мира селькупов. Монография. – Томск: Издательство ТГПУ, 1998.

## **ТЕХНОЛОГИЯ ДЕБАТОВ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЭКЗАМЕНУ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Понер Л. В.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: О.Н. Игна, к.п.н., доц.*

На сегодняшний день существует проблема оценивания в педагогической науке в целом и в обучении иностранному языку в частности. Сложность проблемы в том, что принятая 5-ти балльная система устаревает, не отвечая потребностям времени, и большинство учителей так или иначе перестраиваются на новую систему оценивания. Введение Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ) как итоговой формы контроля тоже диктует свои особенности по решению данного вопроса. К сожалению, пока не выработаны единые критерии оценивания разных видов деятельности. Идет поиск новых измерительных систем, и технология дебатов может выступать как альтернатива уже существующим системам.

Иностранный язык как учебная дисциплина с каждым годом становится все популярнее, и все большее количество ВУЗов предлагают абитуриентам сдавать этот предмет. Однако для того, чтобы достойно пройти такое испытание необходимо не только иметь сформированные навыки по различным видам речевой деятельности, но и знать критерии (особенности) их оценивания. Поэтому основная задача школьных учителей сформировать и развить основные навыки и умения как таковые и ознакомить учащихся со спецификой их оценки.

Несмотря на то, что говорение уже не практикуется на ЕГЭ, тем не менее, этот вид речевой деятельности (РД) является базовым для письма, аудирования и чтения. Современные ученые выделяют говорение из других видов РД, так как востребованность иностранного языка как языка общения очевидна, что, в свою очередь, обуславливает необходимость совершенствования методов обучения. При этом обозначается актуальная проблема языкознания – проблема взаимоотношения языка, речи и мышления. Для решения данной проблемы на уроке иностранного языка использование дебатов как педагогической технологии подходит больше всего.

Дебаты – это одна из форм дискуссии, то есть «метода обучения, повышающего интенсивность и эффективность учебного процесса за счет включения обучаемых в коллективный поиск истины» [1, с. 273].

Часто методисты характеризуют дебаты как ролевую игру, основными чертами которой являются наличие проблемы (как правило, это тема дебатов), определенных ролей, имеющих разное отношение к проблеме (команды защиты и обвинения) и самой проблемной ситуации, которая содержит в себе условия «когнитивного конфликта» [2, с. 218]. Такие задания способствуют большой концентрации на разговорной речи. Четкое произношение улучшает навык аудирования, что, в свою очередь, очень важно во время дебатов, когда участники вынуждены делать пометки и отвечать на высказывания одноклассников. Конечно, школьники развивают навыки письма и чтения в процессе подготовки. Учащиеся вынуждены бегло просматривать огромное количество литературы и выбирать только самую главную информацию для использования в презентации или дебатах. Письменные навыки развиваются опосредованно, когда делаются пометки и составляются аргументированные ответы для устных выступлений.

Кроме совершенствования всех видов РД дебаты способствуют развитию критического мышления. При подготовке к дебатам учащимся необходимо развить точку зрения, исследовать различные теории, оценить достоверность фактической информации и уметь ее разделять на необходимую и лишнюю. Школьники погружаются в проблему достаточно глубоко, чтобы предлагать варианты ее решения, сравнивать и противопоставлять их, изучать ее влияние, а также исследовать последствия. Такое погружение позволяет учащимся критически оценить материал, а также использовать полученные навыки в обсуждении новых вопросов и заставляет учеников синтезировать все имеющиеся знания и выступать в роли учителя, объясняя новую тему всему классу. Подобное объяснение соответствует более высокому уровню понимания и осмысления обсуждаемой проблемы.

В современной методике преподавания иностранного языка технология дебатов занимает лидирующие позиции. К сожалению, форматы таких заданий (в первую очередь формат К. Поппера) не дают четких критериев оценивания. В зависимости от учебных задач дебаты могут быть оценены по-разному. Некоторые педагоги могут оценить устное выступление менее формально и сконцентрироваться на оценке письменной работы, которое было сделано во время подготовки. Этот метод оценивания, используемый для конкретного задания, может серьезно измениться в зависимости от целей учителя. Другие же, наоборот, могут оценивать убедительность, качество изложения материала, не обращая внимания на грамматические недочеты и ошибки. Чтобы избежать непонимания при выставлении оценок, учителю необходимо проговорить критерии оценивания данного за-

дания на этапе знакомства с ним учащихся. Такой подход будет способствовать более качественной подготовке школьников, что скажется, в свою очередь, на итоговом результате.

Проанализировав методическую литературу по данному вопросу, можно предложить пример оценивания с помощью данной технологии. Для простоты подсчета итоговой оценки предлагается использовать 5-ти балльную систему оценки каждого подпункта. Для объективной оценки необходимо параллельно оценивать язык изложения и содержание выступления. Под языком изложения понимается правильное использование словарного запаса, отсутствие ошибок в выборе слов и словоформы, а также верное употребление интонационных моделей. Сюда же можно отнести и темп изложения. Содержание выступления будет включать в себя организацию выступления в целом, то есть подготовку спикера и его речи, логическое раскрытие темы и представление важной информации по этой проблеме, а также наличие вывода, завершающего выступление.

Таким образом, использование такой суммарной оценки позволит не только широко применить технологию дебатов на занятиях по иностранному языку, но и выработать единые критерии оценивания этой технологии. Занятия с использованием технологии дебатов могут выступать в качестве форм текущего и итогового контроля практически по любой лексической теме. Кроме развития и совершенствования всех видов РД, данный формат предполагает развитие критического мышления, а также умение логически выстраивать обоснования или опровержения той или иной проблемы и работать с информацией. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в современной лингводидактике использование технологии дебатов на занятиях по иностранному языку постепенно превращается в основную форму текущего или итогового контроля на старшей ступени обучения иностранным языкам.

### *Литература*

---

1. Рогов Е.И. Дискуссия // Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. Т. 1: А – М. – М.: Большая советская энциклопедия, 1993.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1995.
4. Бим И.Л. Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы / ИЯШ. М., 2002, № 5.

5. Ильин Е.П. Умения и навыки: нерешенные проблемы / Вопросы психологии. М., 1986, № 2.
6. Gina Iberri-Shea Using public Speaking Tasks in English Language Teaching / English Teaching Forum. 2009. № 2.

## **КЛАССИФИКАЦИЯ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Слабухо О. А.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: О. Н. Игна, к. пед. н., доц.*

Упражнения лежат в основе овладения любой деятельностью. Процесс обучения иностранному языку также невозможно представить без выполнения упражнений. Они представляют собой действия, выполняемые с постепенным нарастанием трудностей, и учитывающие этапы становления навыков и умений.

В словаре методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина приводится 29 наименований разных типов и видов упражнений [1]. Для системного восприятия и понимания такого разнообразия, необходимо обратиться к классификациям упражнений. Данный вопрос освещался в работах ведущих отечественных методистов. Рассмотрим некоторые из них.

Р.К. Миньяр-Белоручев (1990) предложил разветвленную типологию упражнений, которая включает в себя типы, роды и виды упражнений. Так, определяющими признаками для выделения упражнений в типы рассматриваются 4 рефлекса саморазвития: подражания, игры, свободы и исследования, которым соответствуют 4 типа упражнений: имитативно-репродуктивные, игровые, суггестивные и проблемно-поисковые соответственно.

Все типы могут существовать самостоятельно и подключаться друг к другу, пронизывая каждое упражнение. Например, в основе имитативных, подстановочных, трансформационных и репродуктивных упражнений лежит рефлекс подражания. А условно-речевые упражнения Е.И. Пассова основаны на рефлексе игры и подражания. Рефлекс свободы нельзя использовать, но необходимо обходить с помощью формулировок, игр и/или релаксации. Исследовательский рефлекс же является движущей силой в процессе обучения.

Роды упражнений рассматриваются автором типологии исходя из базовых категорий методики (цель, содержание, методы и средства обучения). Упражнения выделяются в виды в зависимости от следующих признаков:

- назначение (по аспектам языка – лексика, грамматика, фонетика; по видам речевой деятельности – аудирование, чтение, устная и письменная речь);
- объект действия (лингвистический материал – языковые и речевые; навыки и умения – подготовительные и практические упражнения);
- способ выполнения (ознакомительные, ознакомительно-тренировочные, ознакомительно-поисковые, тренировочные, тренировочно-поисковые и поисковые);
- условия выполнения упражнений (место – классные, домашние, лабораторные; формы речи – устная, письменная; количество языков – одно- и двуязычные).

Упражнений, направленных на выполнение одной операции крайне мало. Зачастую они направлены на усвоение нескольких действий. Так, например, упражнение с заданием «Подставьте в правильной форме» можно классифицировать как устное, одноязычное, классное, тренировочно-поисковое, языковое (лексико-грамматическое), подготовительное, имитативно-репродуктивное упражнение [2, с.63-74].

А.Н. Щукин (2004) выделяет три типа упражнений (языковые, условно-речевые и речевые), предназначенных для разных целей обучения. Языковые упражнения направлены на формирование языковых навыков. Наиболее распространенными упражнениями этого типа являются следующие виды: имитативные, подстановочные, трансформационные, на расширение/ сокращение предложения и др.

Для формирования речевых навыков автор ссылается на классификацию условно-речевых упражнений Е.И. Пассова (имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные), а для развития умений на типологию речевых упражнений В.Л. Скалкина (вопрос-ответные, пересказ, драматизация, описание, рассказ).

Перечисленные типы упражнений А.Н. Щукин рассматривает через призму 3-х критериев: по характеру представленного материала в ее диалогической или монологической форме, по назначению и по способу выполнения. Данная типология дополняет предыдущую концепцию по следующим критериям:

- назначение (рецептивные и продуктивные упражнения);
- способу выполнения действия (упражнения вслух/про себя; с использованием вербальной/зрительной наглядности, индивидуальные/коллективные) [3, с. 226-228].

Следовательно, упражнение «Подставьте в правильной форме» можно классифицировать как аспектное, устное, в монологической

форме, одноязычное, классное, с вербальной опорой, индивидуальное упражнение.

Исходя из целей обучения иностранному языку и этапов формирования навыков С.Ф. Шатилов (1986) выделяет в своем исследовании 3 основные типа упражнений:

- некоммуникативные;
- условно (учебно)-коммуникативные;
- подлинно (естественно)-коммуникативные.

К некоммуникативным упражнениям автор относит подготовительные, предречевые, неситуативные (языковые) тренировочные упражнения, отличительной чертой которых является формальный характер и отсутствие связи с речевой ситуацией. К условно-коммуникативным упражнениям относятся подстановочные упражнения, которые могут быть представлены с использованием следующих опор:

- образная наглядность;
- ситуативная наглядность, создаваемая в учебном процессе;
- словесно воссоздаваемые ситуации;
- текст;
- фрагменты темы, темы.

Подлинно-коммуникативные упражнения включают в себя разные виды упражнения в говорении, аудировании и чтении. Критериями их выделения выступают содержание, трудность выполнения, этап становления навыков и умений, условия обучения и характер общения. Для каждого вида речевой деятельности автор типологии предлагает использовать разные виды упражнений. Так, например, для обучения аудированию упражнения классифицированы по следующим признакам:

- по видам речи (контекстная, ситуативная, диалогическая, монологическая);
- по видам опор (аудиовизуальные, чисто аудитивные);
- по использованию технических средств (с использованием и без их использования);
- по характеру понимания (с общим охватом и с полным пониманием содержания текста) [4, с.55-69].

Исходя из данной классификации, упражнение «Подставьте в правильной форме» можно определить как некоммуникативное.

Е.И. Пассов (2002) выделяет 2 типа упражнений: условно-речевые и речевые, которые в свою очередь подразделяются на 4 вида: условно-речевые и речевые упражнения первого и второго уровней. Основ-

ными признаками видов упражнений автор считает наличие или отсутствие

- речевой задачи (обусловлена или не обусловлена),
- ситуативной отнесенности фраз (реальная/условная),
- опор различного характера (вербальные и/или слуховые, без опор);
- заданности речевой деятельности (обусловленность по форме и/или содержанию или свободные).

Условно-речевые упражнения первого уровня необходимы для снятия формальных трудностей в овладении материалом. Специального деления на подвиды в данном исследовании не приводится, но представлено направление для дальнейшей классификации – трудность усваиваемой речевой единицы.

В рамках условно-речевых упражнений второго уровня в ранге подвида по способу выполнения действия в классификации приводятся имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные упражнения. Критерий сложности усваиваемой речевой единицы позволяет дробить подвиды упражнений на их варианты.

Речевые упражнения представлены еще в более сложной системе. Целью разных видов, подвигов и вариантов упражнений является речевое умение, которое необходимо рассматривать, как способность осуществлять деятельность; внутреннеречевой и внешнеречевой процесс и как продукт деятельности. Для выделения видов речевых упражнений автор предлагает учитывать следующие критерии:

- степень самостоятельности говорящего;
- сложность мыслительного процесса;
- уровень комбинационной способности материала.

Для выделения подвигов упражнений необходимо учитывать этапы развития умений, с тем, чтобы на каждой стадии развивать одно качество речевого умения. Учет же всех перечисленных критериев поможет выделить варианты упражнений, параметрами которых могут стать степень подготовленности говорящего, возможность обеспечения вызова определенных речевых единиц и др. При этом автор типологии отмечает, что данная классификация может быть применима для всех видов речевой деятельности, что отличает ее от предыдущей, но нуждается в серьезной теоретической и практической доработке [5, с. 24-28].

В связи с тем, что автор «Коммуникативной методики» не считает эффективными языковые упражнения, то анализ упражнения «Подставьте в правильной форме» по типу и виду возможен лишь после его переформулирования. Так, упражнение с формулировкой «Возра-

зи, если я не прав» является условно-речевым упражнением первого уровня и выполняется с использованием вербальных опор в условной ситуации с обусловленной речевой задачей и речевой деятельностью, как по форме, так и по содержанию.

Анализ перечисленных типологий показал, что исследователи по-разному трактуют сами понятия «тип» и «вид» упражнений. Обособленными являются более разветвленные типологии упражнений с выделением типов, родов и видов упражнений, а также, классификация, рассматривающая типы, виды, подвиды и варианты упражнений.

Традиционно авторы классификаций выделяют следующие основные типы упражнений: языковые, условно-речевые и речевые. Следует отметить, что Е.И. Пассов в своей типологии не рассматривает языковые упражнения, а Р.К. Миньяр-Белоручев исключает условно-речевые упражнения, что не дает возможности проанализировать одно упражнение через призму всех классификаций.

Наибольшее расхождение наблюдается в определении видов упражнений. К ним авторы относят как имитативные, трансформационные т.п. упражнения, так и аспектные, классные или упражнения разных уровней.

Причиной такого разногласия в составлении типологии упражнений являются разные теории, взятые за основу: психологическая и физиологическая концепции научения, а также разные критерии, на основе которых выделяются разные типы и виды упражнений. Упомянутые классификации упражнений находятся в смежных плоскостях и пересекаются по определенным характеристикам, дополняя, уточняя, разветвляя или, наоборот, сужая определенные параметры.

Сведение разных типологий воедино является сложным и трудоемким процессом, однако создание общей классификации может способствовать устранению разночтений в определении уровней типологии упражнений и формированию четкого представления о взаимосвязи разнообразных упражнений.

## *Литература*

---

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Златоуст», 1999.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» – М.: Просвещение, 1990.
3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986.

5. Упражнения как средства обучения. Часть II: учебное пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002.

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В МОНГОЛЬСКИХ ЯЗЫКАХ**

*Степанова Т. В.*

ГОУ ВПО «Бурятский государственный университет»

*Научный руководитель: Дамдингийн Цэдэнжав, к.филол.н., старший преподаватель*

Заимствование является одним из источников обогащения языка. Невозможно преуменьшить роль заимствований в процессе развития языков и оснащения их новыми средствами, способствующими передаче мыслительных акций. Особенно велика роль заимствования в формировании научного языка.

Процесс заимствования носит двоякий характер:

а) квалификативный, характеризуемый рядом изменений, происходящих в заимствующем языке на разных его уровнях, следствием которых является катализация внутренних процессов языка, и

б) квантитативный, не имеющий каких – либо последствий для заимствующего языка, кроме количественного увеличения его словарного состава. Известно, например, что воздействие заимствований из старославянского, латинского и некоторых других европейских языков было настолько существенным, что эти заимствования внесли изменения в систему заимствующего русского литературного языка почти на всех его уровнях и способствовали ускорению, реализации его богатых потенциальных возможностей.

В работе исследуются лексические заимствования из китайского языка в монгольских языках. На настоящее время исследований на данную тему не так много. Имеется ряд научных статей и заметок в трудах ученых, где китаизмы упоминаются при исследовании лексического состава монгольских языков. Это работы Т. А. Бертагаева, Ц. Б. Будаева, Б. Я. Владимирцова, У-Ж. Ш. Дондукова, П. Б. Балданжапова, Ц. Б. Цыдендамбаева, Д. Д. Дондоковой, И. Т. Зограф, М. Н. Орловской, Б. З. Базаровой.

Определенно большой вклад в разработку вопросов заимствования внесли монгольские ученые. Г. Гантогтох, Я. Ганбаатор, Н. Туяа-цэцэг.

Китайские заимствования поступали в монгольские языки с древнейших времен и до нашего времени. Поступления эти были неравномерными: самое большое количество китаизмов наблюдается в классическом монгольском письменном языке (XVI—XX вв.), затем – в

разговорном монгольском (халхаском) языке. Часть этих заимствований проникла в язык в результате непосредственного торгового контакта монголов с китайцами, а значительная часть поступления из классического монгольского письменного языка. Гораздо меньше заимствований в бурятском языке. Интересно, что количество китаизмов в бурятском разговорном языке находится в прямой зависимости от территориальной расположенности говора: чем дальше от Китая, тем меньше заимствований из китайского языка.

Китаизмы определяются по следующим критериям:

1. Семантический критерий – совпадение звуковой оболочки и семантики соответствующего монгольского слова с китайским, при условии, что оно имеет ограниченное употребление в монгольских языках, а в языке-доноре используется широко. Т. е. слово вошло в каком-либо одном (либо в прямом, либо в переносном) значении, в то время как в китайском языке это слово имеет прямые и переносные значения.
2. Фонетический критерий – несколько иной звуковой облик слов, характерный для китайского языка по сравнению с исконными монгольскими словами.

Семантическая адаптация является одним из важнейших условий, необходимых для полного освоения заимствованного слова в новой языковой среде. В семантическом отношении все китаизмы рассматриваемых языков разделены на две группы:

- 1) сохранившие свои оригинальные прямые и переносные значения;
- 2) изменившие свои значения в процессе их использования в монгольских языках.

К первой группе следует отнести различную терминологию и номенклатуру. Ко второй семантической группе китаизмов в монгольских языках относятся такие, которые в той или иной степени изменили свои значения путем их сужения, расширения или переосмысления.

К самым древним заимствованиям относятся, предположительно: *шинэ* 'новый', *дайда* 'земля', *луу* 'дракон', *лус* 'водяной', *бөө* 'шаман', *дунда* 'в середине' (ср. кит. джун-дан), *даавуу* 'род грубого холста', монг. *цай*, бур. *сай* 'чай' и др. Установить происхождение некоторых из них трудно. Во всяком случае, большинство из приведенных слов – китайского происхождения (*даавуу*, *шинэ*, *цай* и др.).

Позднее, примерно в средние века, очевидно, были заимствованы из китайского языка следующие слова: *тайшаа*, зап.-бур. *тайсай* 'местный правитель, тайша'; монг., бур., *наймаа*, *маймаа* 'торговля', *бичиг* 'грамота', *буу* 'ружье' (ср. кит. пао 'пушка'), *бийр* 'кисть' и др.

Есть и более поздние заимствования: монг., бур. *дэн* ‘свеча’ (ср. общемонг. *зула* ‘свеча’); монг. *яндан* ‘труба дымоходная; гудок; свисток’; *чийдэн* ‘электричество’ (ср. монг. *зай* ‘элемент, электроряд’, *цахилгаан* ‘молния, электричество’), *чийчаа* ‘автомобиль’ (с 30-х годов используется советизм *машин*, *машаан* ‘автомашина; машина’), *пянз* ‘патефонная пластинка’ и др.

Из китайского языка в старый литературный письменный, а затем в современный монгольский язык были заимствованы прежде всего разные чиновно-административные, канцелярско-деловые термины (чаще через маньчжурский язык), наименования разных культур и растительности: монг. *лууван* ‘морковь’, ср. *шар лууван* ‘морковь’; *улаан лууван* ‘редиска’, *улаан лууль* ‘помидор’; *линхуа*, *лянхуа* ‘лотос’; *байцаа* ‘капуста’, ст.-письм. монг. *дөнсөнг*, монг. *дуне* ‘трубочный табак’, монг. *лан-танз* ‘белена’; ст.-письм. монг., совр. монг. *хуанлин* (бот.) ‘чистотел’; чистяк, *хуажуу* ‘перец китайский’, *хуангуа* ‘огурец’ (см. *хэмх*), совр. монг. *хуайс* ‘акация’, *тоор* ‘персик’ и др.

Наименования разных изделий и продуктов питания, административные термины: совр. монг. *шаазанг*, бур. *шаажсан* ‘фаянс, фарфор’, зап.-бур. *шаажсанхуй* ‘стекло’; монг. бур. *шохой* ‘известь’ в ст.-письм. монг. и совр. монг. – соответственно: *дзагадур* – *заазуур* ‘поварской нож’, *бианши* – *бани* ‘пельмени’, *бууджи* – *бууз* (бур. *бууза*) ‘род пельменей, приготовленных на пару’, *гойминг* – *гоймон* ‘вермишель’, *мантау* – *мантуу* ‘пирожки с мясом, лепешки’, *гувангза* – *гуанза* ‘столовая’, *шугуй* – *шүгээ* ‘шкаф, буфет’, *далингбу* – *даалимба* ‘род хлопчатобумажной ткани’, *йамун* – *яаман* ‘министерство’, *гунг* – *гун* ‘граф’, *дангса* – *данса* ‘реестр’, ‘ведомость’, *цангишиан* – *янчаа* ‘китайский доллар’, *хангиши* ‘биржевая цена’, *тайжи* – *тайж* ‘дворянин’; *пайдз*, *пайзы* ‘охранный документ’ (соответствует современным пропуску или мандату), *панз* ‘спекуляция’, *пиу* – *пиу* ‘паспорт, билет’, *падаган* – *падаан* ‘фактура’ (*падаан бичих* ‘выписать фактуру’), *пусэ* – *пүүс* ‘торговая фирма, магазин’, *пэнг* ‘навес, балаган’ – *пин* ‘чулан, сарайчик, амбарчик’, *хуу санг* ‘магазин, кладовая, казначейство’, *сан хүү* ‘финансы’, *хүү* ‘процент, прирост’, *пангса* – *панс* ‘шелковая ткань’, *цуу йамбуу* – *ямбуу* ‘бязь’, ст.-письм. монг., совр. монг. *хуушуур* ‘жареные пирожки с мясом’, *тумпан* ‘таз’, *ван* ‘вторая степень княжеского достоинства’, *жанжисин* ‘полководец, главнокомандующий’, *самтин* ‘счета’; ст.-письм. монг. *зайсанг* ‘почетный титул родовых главарей’, *бейс* ‘четвертая степень княжеского достоинства’, *пин* ‘вторая наложница императора’, *ланг*, *лап* ‘денежная единица, мера веса – 37,3 гр’, совр. монг. *чүдэнз* ‘спички’.

Разные: *сиший* ‘спектакль’, *пүүжинг* ‘ракетасветовая’ – *пүүжин* ‘ракета световая’; ракета (двигатель), *багии* ‘духовный учитель’ – совр. монг., бур. ‘учитель, наставник’, *шаби* ‘послушник, крепостной, духовник феодалов’ – *шавь* (бур. *шаби*) ‘ученик – последователь какого-нибудь учения’, *банза* ‘доска, орудие пытки’ – *банз* ‘доска’ (бур. *банза* ‘палка, доска’), совр. монг., бур. *янза* ‘форма, вид’; ст.-письм. монг., совр. монг. *мужаан* ‘столяр’ и др.

Дореволюционные иноязычные заимствования из восточных языков, например в Бурятии, шли в основном через монгольский язык и немного позднее через тибетский язык, которому в обязательном порядке обучались бурятские ламы и их ученики – хубараки в буддийских дацанах, где они занимались переводами различной буддийской и светской литературы из тибетского на старобурятский письменный язык.

Таким образом, экскурс в историю изучения вопроса показывает, что китайские заимствования в монгольских языках, в частности, в современном монгольском и бурятском языках, остаются малоисследованными. В большинстве работ они упоминаются фрагментарно, лишь в процессе изучения лексического состава монгольских языков. Однако, данный вопрос заслуживает более пристального внимания в условиях современного социально-экономического и политического состояния обществ рассматриваемых языков.

### *Литература*

---

1. Бертагаев Т. А. Исследование лексики монгольских языков (опыт сравнительно-исторического исследования лексики бурятских говоров). У-Удэ, 1961.
2. Бертагаев Т. А. Лексика современных монгольских литературных языков. М., 1974.
3. Володарская Э. Ф. Заимствование как универсальное лингвистическое явление // вопросы филологии. 2001-№1.
4. Ганбаатар Я. Лексическая интерференция монгольского и китайского языков: Автореф. Дис.... Кандидат филологических наук. У-Батор, 1997.
5. Тодаева Б. Х. Монгольские языки и диалекты Китая. М., 1960.

## **КАЛЕНДАРНАЯ СИСТЕМА УРАЛЬСКИХ ЯЗЫКОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ**

*Тоноян М. Н.*

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: А. Ю. Фильченко, к.ф.н., доц.

Потребность измерять время появилась у людей очень давно. В истории календаря того или иного народа отражен его опыт и зна-

ния об окружающем мире. Несмотря на то, что категории времени бывают разными, все без исключения календари связаны с астрономией, с движением небесных тел, – так было всегда и всюду и тысячи лет назад, и сейчас. В мире существовали и существуют различные системы календарей, в основе которых лежат систематически повторяющиеся астрономические явления. В западных странах, в силу исторически сложившихся обстоятельств, получили наибольшее распространение солнечные и лунные календари. В восточных же странах, где проживает более половины человечества, в календарные циклы включены и астрономические явления планет-гигантов, Юпитера и Сатурна.

Хронология лежит в основе всех календарных систем, создаваемых человечеством. На разных этапах своего развития многие народы подходили к необходимости создания летоисчисления. Возникали различные принципы и системы подсчета времени. Не удивительно, что часто эти системы были схожи и даже совпадали. Однако, по мере развития общечеловеческой культуры, с образованием целых государств и расширением межгосударственных связей у людей появилась необходимость в общепринятом эталоне исторического времени. Хронология тесно связана с календарями. *Календарем* принято называть определенную систему счета продолжительных промежутков времени с подразделениями их на отдельные более короткие периоды (годы, месяцы, недели, дни). Само же слово календарь произошло от латинских слов "**caleo**" – провозглашать и "**calendarium**" – долговая книга [1]. В мире существовало и существует огромное количество разнообразных календарей: греческий, римский, григорианский, еврейский, мусульманский, египетский, китайский, календари майя и ацтеков, календарь инков и многие другие. Календари в основном разделяются на лунный и солнечный. Лунный календарь основан на продолжительности синодического, или лунного месяца (29,53059 сут), определяемого периодом смены лунных фаз; при этом не принимается во внимание продолжительность солнечного года. Примером лунного календаря сегодня служит мусульманский календарь. Солнечный календарь согласован с длительностью солнечного года; в нем начало, и продолжительность календарных месяцев не связаны со сменой лунных фаз. Солнечные календари были у древних египтян и майя; в наше время большинство стран также пользуется солнечным календарем.

В данной статье будут рассмотрены две календарные системы представителей коренных народов, проживающих на территории Сибири: восточных ханты и южных селькупов. Хантыйский язык отно-

сится к Обско-угорской ветви угорской подгруппы Финно-угорской группы уральской семьи языков. Селькупский язык входит в самодийскую группу уральской языковой семьи. Несмотря на то, что данные языки относятся к разным языковым группам, находясь в отдаленном генетическом родстве, они рассматриваются нами в одном контексте, так как они долгое время находятся в непосредственном контактном взаимодействии – их носители проживают в одном географическом ареале, климатическом и экономическом контексте на севере Томской области. Мы считаем, что есть основания полагать, что календарные системы данных народов и их календарная лексика должны обнаруживать сходства.

Итак, система счисления больших промежутков времени у данных народов основывалась не только на астрологических знаниях, но также и на мифологических, религиозных и иных представлениях. Им были известны как солнечные, так и лунные календари, соответствовавшие языческой, мусульманской и христианской религиозным традициям. Календарь ханты и селькупов построен на исчислении лунных циклов. Астрономический год делился на двенадцать постоянных месяцев, а тринадцатый месяц добавлялся раз в несколько лет. Отсчет каждого месяца велся с новолуния, отмечавшегося жертвоприношениями. Год состоял из двух – летнего и зимнего – полугодий, традиционно считавшихся отдельными "годами". Наступление летнего "года" у селькупов знаменовалось празднеством "порый апсэ", посвященным прилету уток; в канун зимнего проводилось торжество "шурпенда сюркында", символизировавшее "похороны лета" или "проводы уток". В обоих случаях организовывались 3-7-дневные общинные сборы, сопровождавшиеся жертвоприношениями, ритуальными трапезами, шаманскими камланиями, плясками. Ханты ритуал встречи лета посвящали владыке неба и тепла Торуму, осенний обряд "перехода на темную сторону" – хозяину преисподней Ильта-мувен Ики [2].

Календарная лексика восточных ханты и южных селькупов отражает системы их жизнеобеспечения, а также природные особенности, окружающей их территории. И названия сезонов, на которые поделен хантыйский или селькупский год, так или иначе отражают характерные черты хозяйственной деятельности или природных особенностей, от которых зависит их жизнедеятельность. Поэтому с уверенностью можно сказать, что календарная лексика данных народов отражает и их самобытную культуру. Рассмотрим и сравним названия хантыйских и селькупских месяцев.

Хантыйский год:

- январь – *já:vat pútuvké:tym* – «семь котлов варим»
- февраль – *kúrki:ki* – «месяц орла»
- март – *urniki* – «месяц вороны»
- апрель – *lonväski:ki* – «гуси-утки прилетают»
- май – *koimiki* – «месяц рыбьего нереста»
- июнь – *aiväriki* – «городьба маленького запора»
- июль – *ollo vä:riki* – «городьба большого запора»
- август – *n'áryyjuyl'uvtiki* – «месяц сырого листа»
- сентябрь – *n'ógo tkynthytäiki* – «месяц гона лосей»
- октябрь – *väll'ygjugäiki* – «лес голый остался»
- ноябрь – *jáxktj kyl'tiki* – «народ промышляет»
- декабрь – *pa:späniki* – «рукавица-палец» [3, с. 178].

Данный календарь содержит обилие рыбных примет (названия мая, июня, июля), так как рыболовство в некоторых местах являлось основой жизнеобеспечения ханты. В названиях всех месяцев хантыйского языка присутствует элемент *iki*, который переводится русским словом *месяц*. Возможно, что это не исконно хантыйское название, и использование данного слова не свидетельствует о том, что ханты делили год на лунные или солнечные месяцы. Возможно, это влияние русского календаря, ведь подъем и спад воды, заморозки, нерест рыбы и другие погодные и природные явления не обязательно приходились ежегодно на одни и те же числа календарного месяца [4, с. 61]. Следует заметить, что в разных местах расселения ханты, имеются расхождения в названиях данных периодов.

Названия селькупских месяцев, или периодов также являются структурами, состоящими из компонента «*igeä*» – «месяц, луна». В данном языке также нет одинаковых названий периодов. В разных местах поселения селькупов названия могут быть разными из-за рода их хозяйственной деятельности, а также из-за погодных условий. Рассмотрим названия южной группы селькупов, записанных А.П. Дульзоном в пос. Лукьяново в 1952г.

- декабрь – *ууаргъ кандак иррет* – «большой мороз»
- январь – *лымбъкет иррет* – «орлиный месяц»
- февраль – *нуан муккол иррет* – «божий спина месяц»
- март – *мáрти рсе иррет* – «в тайгу идти надо»
- апрель – *сē бакка иррет* – «бурундук выходит»
- май – *карбан куоли ирét* – «когда весной рыбу добывают»
- июнь – *куолат пү' иррет* – «рыба нежится»
- июль – *нуран мү' иррет* – «мальков месяц»
- август – *күоче би иррет* – «половина лета»
- сентябрь – *нучам ч äбъ тäкун иррет*

- октябрь – *т'ábьт ныңгълы иррет* – «лист падает»
- ноябрь – *кы́ба кáндак иррет* – «маленький мороз» [5, с. 176].

Действительно, названия месяцев ханты и селькупов обнаруживают некоторые сходства. Например, «месяц орла», совпадающий с январем-февралем характерен как для угров, так и для самодийцев. В этом запечатлена одна из древнейших мифологем, согласно которой орел, похищающий или отвоевывающий у зимних духов небесное пространство для света, является провозвестником (женихом) женщины-Солнца. В мифологии ханты орел предстает символом рассветов и чередования дней – лунный месяц делится на четыре семерки дней ("лабыт"), каждая из которых олицетворяется семью сыновьями Неба, поочередно совершающими вокруг Земли 7 орлиных перелетов. Названия месяца октябрь также похожи: «лист падает» и «лес голый остается». Они характеризуют приход осени и листопад. Месяцы май, июнь и июль связаны у обоих народов с рыболовством, следовательно, и для этой группы селькупов рыболовство являлось основным видом хозяйственной деятельности, несмотря на то, что среди селькупов были также охотники, домашние скотоводы и земледельцы.

Итак, календарная система ханты и селькупов основывается на движении небесных тел, как и все другие календари. Но их особенностью является то, что в них нашли отражение самые важные системы жизнеобеспечения этих народов, природные и климатические особенности территорий, на которых они проживают. В ходе текущего исследования мы рассматриваем и сравниваем календарные системы и календарную лексику данных народов. При рассмотрении большего количества материала мы ожидаем, что сходств в календарной лексике будет больше, так как представители данных народов живут в непосредственной близости, при которой культурные и бытовые контакты неизбежны.

### *Литература*

---

1. История календарей [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.abcs-people.com/typework/history/hist13.htm>
2. Головнев А.В. Календарь языческий [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ural.ru/спец/ency/encyclopaedia-10-861.html>
3. Калинина Л.И. Материалы по топонимике и языку коренного (хантыйского) населения Васюгана. № 1. Собраны зимой 1956-57гг.
4. Кулемзин В.М., Лукина Н.В. Знакомьтесь: ханты. – Новосибирск: Изд-во ВО «Наука», 1992.
5. Колесникова С.Ю. Календарная система в традиционной культуре селькупов. Диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук. – Томск, 2000.

# КОНЦЕПТ «СТРАХА» В МОНГОЛЬСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Тугутова Т. С.

ГОУ ВПО «Бурятский государственный университет»

Научный руководитель: М. З. Жамьянова, к.филол.н., ст.преп.

*«Первый опыт ребенка – это страх,  
последний опыт человека – тоже страх».*

В лингвистическом мире все больше внимания уделяется изучению проблем эмотиологии. Известно, что эмоция по своей сути невербальна, однако в рамках эмотиологии говорят о вербализации эмоции. Являясь составной частью культуры народа, эмоция обладает некоторыми специфическими для каждого народа чертами – определенной картиной мира. Картина мира народа, формируясь в сознании, находит свое отражение в его языке. При этом эмоции в картине мира любого народа отражаются в языке по-своему, создают свой, определенный ассоциативный ряд.

При выборе вышеназванной базовой эмоции мы руководствовались данными психологической науки. Страх является негативной эмоцией. Специфичность и комплексность данной эмоции, на наш взгляд, представляет интерес для его изучения в лингвокультурологическом аспекте. Также отсутствие комплексного исследования эмоционального концепта «страх» в сопоставительной перспективе на основе монгольского и русского языков определило выбор темы данной работы. Объектом данного сопоставительного исследования является языковое представление о страхе в монгольском и русском языках.

Материалом исследования послужили данные из словарей русского и монгольского языков, а также художественных текстов.

Цель исследования заключается в выявлении и сопоставлении лексико-фразеологических средств, описывающих концепт «ай-дас»/«страх» и различных его проявлений на материале монгольского и русского языков с последующим выделением общих и культуроспецифических характеристик этого концепта.

В связи с поставленной целью обозначен следующий круг задач:

- 1) описать базовые семантические признаки номинанта страха;
- 2) провести анкетирование и проанализировать его.
- 3) проведение сопоставительного анализа на основе паремий.

По результатам этимологического анализа лексема «страх» имеет различные версии происхождения. Данной лексемой первоначально обозначались природные явления, результат человеческих действий. На современном этапе развития языка «страх» представляет собой по-

лисемичную лексему, выступающую как номинант эмоции, и характеризуется наличием синонимичного ряда: «ужас», «боязнь», «трепет», «опасение».

Понятие эмоции страха, в целом совпадают в монгольском и русском языках. Семантические признаки «эмоциональное чувство/состояние», «реакция на опасность», «отрицательное/негативное» являются родовыми в значении единиц, объективирующих концепт.

В моем исследовании была предпринята попытка сопоставления выражений, которые используют носители монгольского, русского языков для описания эмоции страха. В таблице №1 приводятся примеры распределения отобранного фактического материала по группам в соответствии с основными признаками, по которым описывается страх.

Таблица 1

### Средства описания СТРАХ/АЙДАС

СТРАХ		
	внешние изменения	<i>съежиться от страха; волосы дыбом встали; по-сесть от страха; его перекосило от страха; лицо побелело от страха</i>
	оцепенение	<i>застыть от страха; окаменеть от страха; прирасти к земле от страха; страх приковал его к месту; язык отнялся от страха; оцепенеть от страха; онеметь от страха; ноги отнялись от страха; ноги стали ватными; ноги подгибаются; дыхание перехватило от страха; в зобу дыхание сперло; у него ком в горле; лишиться дара речи</i>
	внутренняя дрожь	<i>трепетать от страха; дрожать; вздрогнуть; страх заставил его содрогнуться; у него мурашки по спине ползают</i>
	влияние страха на сердце	<i>сердце оборвалось; сердце опустилось; сердце в пятки ушло</i>
	страх – живое существо	<i>у страха глаза велики; страх исказил его лицо; страх заставил его содрогнуться</i>
	страх – предмет	<i>держаться в страхе; нагонять страх; вселять страх; томиться от страха</i>
	внутренний холод	<i>леденеть от страха; кровь в жилах стынет; душа леденеет от страха</i>
	влияние страха на рассудок	<i>обезуметь от страха; рассудок помутился; потерять рассудок от страха</i>
	страх может привести к смерти	<i>умирать от страха; испугаться до смерти</i>
	влияние страха на душу	<i>душа в пятки ушла; вселять страх в чью-то душу; душа леденеет от страха</i>

АЙДАС	страх – предмет (в страхе жить, держать)	<i>хүний царай харан, хүн царайчлан, номхон морины чөдөр бол-, далайсан газар нь далд орж, далалсан газар нь ил гарч; хэн нэг хүний өмөн тоодог шиг тонголзож, галуу шиг ганганаж; хүний ая хара-, дуулгавартай, зөөлөн чихтэй, гэрийн боол, гэдэсний нь уяа гарын боол; ганзаганы уяа; боолын боол ганзаганы уяа; босгоны шороо, номхон мориных нь ногт, догшин мориных нь чөдөр.</i>
	страх – живое существо	<i>айсны нүдэнд арга л хөдөлдөг, айхад алсын уул таахалздаг.</i>
	внутренняя дрожь	<i>айж чичрэх, айдас хүрснээс чичрэх .</i>
	влияние страха на память	<i>айгаад, ухаан тавьчихав, айсандаа юугаа ч мэдэхгүй болов, айснаасаа балмагтаж хоцров, ухаан гахтлаа айв, бэгтрээд яг болов, дүйрч хоцров, айж балмагтав.</i>
	действие посредством страха	<i>айлга-, далайлга-, омгий нь дара-, шара нь дара-, сүр далайлга-, зүрхэнд нь шар ус хураа-, аагий нь мохоо-; айлгах, айлган сүрдлэх , айлгаад авах, сүрдүүлэх, айлган сүрдүүлэх, алахаар сүрдүүлэх, илчлэхээр барьж/өгөхөөр сүрдүүлэх, айж мэгдэх/айж сандрах, аюумшиг төрүүлэх, сүрдүүлэг хийх.</i>
	описание	<i>Айхтар, айдас хүрмээр, аймтгай, аймхай, айсан янзтай/байдалтай, аймишигт(ай), аюумшигт(ай), аймаар, аймаар санагдах/харагдах.</i>
	отрицание страха	<i>Айлтгүй, айхгүй, айхгүйгээ авдрандаа хийх, аюумшиггүй, храбрый, айхыг мэдэхгүй, аймишиггүй.</i>
	действия по преодолению страха	<i>Ээлдвийн аймишиг ярих, айдасаа авдартаа хийх.</i>
	страх – это риск и совесть.	<i>өөрийн хийсэн өөрт, явал яаг гэж, дүүрсэн хэрэг дүйгэнэсэн явдал гээд, мөнхрөх толгой биш, өнхрөх толгой; сайхан сэтгэлийн угаас, сэвгүй сэтгэлийн угаас, айснаасаа биш ариун санаанаасаа, зүйрсандаа биш зөв санасандаа, үнэн голоосоо, үнэнээсээ, нөхөр журмын хувиар, хорын албаар биш, калуун сэтгэлээр, айгаад цочоод , йснаасаа болоод, айн гэлмээд.</i>

Таким образом, мы видим какво бытовое восприятие страха: человек либо каменеет, замирает, немеет, либо трясется, вздрагивает, дрожит и т.д. Находясь в ожидании опасности, человек постоянно мучается от одной только вероятности ее появления. Страх является эмоцией большой силы, которая оказывает заметное воздействие на восприятие, мышление, память и поведение индивида. Можно выделить также основные метафоры, вокруг которых строится описание: Страх – это живое существо; Страх – это предмет; Страх – это опасность; Страх – это риск и совесть.

Если сравнить полученные описания страха в монгольском и русском языках, можно сделать вывод об их сходстве и различиях. Выделенная русскими категория, влияние страха на душу человека, не на-

блюдается в монгольском материале. Среди проанализированных более 50 монгольских идиоматических выражений, не было обнаружено ни одного упоминания о влиянии эмоции страха на душу человека. По-видимому, здесь можно говорить специфике представлений о страхе в русской культуре.

Некоторые примеры:

1). **Всю жизнь в страхе жила** (М. Горький).

*Нэг насаар хүний царай хараж амь зууваа.*

2). **К общей благости работой не за страх, а за совесть.** (Маяковский).

*Олгой тэжээхийн тулдхан биш олныхоо тусын хэрэгт, чинхүү сэтгэлийн угаас зүтгэх нь зүй.*

3). **У страха глаза велики** – *айсны нүдэнд арга л хөдөлдөг, айхад алсын уул таахалздаг.*

4). **Гэрийнхнийгээ засаглаж чаддаг (гэрийнхнийгээ жанжила-).**

Держать всю семью в страхе.

5). **Хүүхдээ тун зөөлөн чихтэй болгон хүмүүжүүлэв.**

Детей своих он воспитывал в страхе.

6). **Тэр хүн өөрөө л хийсэн гэм юум койно өөрөөн даанадаа.**

Это он делает на свой страх.

Материал для проведения анкетирования собран автором в Бурятском госуниверситете. Всего опрошено 20 респондентов. Из них 10 – студентов из Монголии, 10 – студенты Бурятского Государственного Университета. Основной возраст респондентов составляет от 18 – 24 лет. Мною разработаны две анкеты на русском и монгольском языке, в которых содержится по 7 вопросов.

Анкет

Анкета

1. Нэр овог:

1. ФИО:

2. Нас:

2. Возраст:

3. Эрэгтэй эмэгтэй:

3. Пол:

4. Ястан:

4. Национальность:

5. Эх хэл:

5. Родной язык:

6. Чиний бодлоор «айдас» гэж юу вэ?

6. Что для вас «СТРАХ»?

7. Айдас гэдэг үгийг сонсоод чамд юу гэж төсөөлөгдөдөг вэ?

7. Какие ассоциации у вас вызывает слово «СТРАХ»?

Анализ собранного материала позволяет сделать следующий вывод: среди опрошенных студентов БГУ сказали, что «страх» для них боязнь чего – либо – 7, опасение – 3, испуг – 2, паника – 3, волнение – 3, ожидание чего-то страшного – 1.

Ответы студентов БГУ на вопрос: «Какие ассоциации у вас вызывает слово «страх»?» были следующими: жуткое темное место (комната) – 3, темнота – 7, одиночество – 3, бездна – 1, холод – 2, зеркало

– 2, болезнь – 2, смерть – 2, боль – 2, а также явления природы, такие как ветер – 1, жара – 1, гром – 1, гроза – 1, огонь – 1, вода – 1.

Среди опрошенных студентов из Монголии сказали, что страх – это боязнь чего – либо – 4, негативное влияние на нервную систему – 2, что – то неприятное – 1,

Среди монгольских студентов ассоциации, которые вызывает страх это нечто темное, например, пещера – 4, одиночество – 2, болезнь – 1, что – то черное, страшное – 3, конец света – 1. Большинство из монгольских студентов дали совет преодоления страха, а также что, страх в состоянии преодолеть только сам человек, и только от него это зависит. Кроме того они ответили, что страхи формируются в течение всей жизни, и страхи у всех людей разные.

Чаще всего близкие концепты разных культур не совпадают по содержанию, в чем и проявляется их национальная специфика. Именно эти несовпадения могут быть существенными для межкультурной коммуникации.

Несмотря на то, что все народы мира образуют единое человечество, разница между отдельными культурами, народами носит порой существенный характер. История народов, условия их проживания, их верования, традиции, особенности быта отличается большим своеобразием.

Рассмотрение концепта «страх» в монгольской и русской лингвокультурах позволило выявить общее и специфическое в осмыслении этих понятий носителями монгольского и русского языков.

### *Литература*

---

1. Большой толковый словарь русского языка/ Под ред. С. А. Кузнецова. СПб., 1998.
2. Лувсандэндэв А. Монгол – Орос толь. Москва, 1997.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю., Толковый словарь русского языка. М., 1992.
4. Попова З.Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика М. 2007
5. Фасмер К. Этимологический словарь русского языка. М., 1987.
6. Цэвэл Я. Монгол хэлний товч тайлбар толь (Краткий толковый словарь монгольского языка). УБ., 1997.

# **ПРОТОЕНИСЕЙСКИЙ ИНГРЕДИЕНТ В ПРАУРАЛЬСКОМ, ПРА- ФИННОУГОРСКОМ, ПРАФИННОПЕРМСКОМ, ПРАФИННО- ВОЛЖСКОМ И НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДРЕВНЕЙ ИСТОРИИ УРАЛЬСКИХ НАРОДОВ**

*Филимонов М. Ф.*

Томский государственный педагогический университет

1. Данная работа является прямым продолжением предшествующей публикации автора по данной проблеме [1]. Естественно сразу нужно отметить, что за истекшие пять лет взгляды автора существенно дополнились новыми наблюдениями и соображениями. Концепции, изложенные пять лет назад, пополнились не только новыми идеями, но и довольно многочисленными новыми эвристическими решениями этимологического порядка в плане установления новых енисейско-уральских лексических и морфологических общностей. Объем этих материалов так велик, что изложить весь этот материал в рамках одной статьи просто невозможно. Поэтому автор ограничил себя в этой публикации только таким уральским материалом (с вычетом прасамодийских и праугорских форм), который хорошо морфологически разложим на енисейском материале, то есть его внутренняя номинативная структура хорошо раскладывается через нормы енисейской словообразовательной грамматики (морфологически производные слова, слова-морфологические дуплеты к енисейским лексемам, слова-композиции, особенно глаголы). Именно эта категория уральской лексики имеет наибольшую доказательную диагностирующую силу для обоснования существования парапротоенисейских ингредиентов в уральских языках разной хронологической глубины. Перед изложением материала нужно оговорить ряд моментов. 1. Существует много работ по енисейско-самодийским и енисейско-угорским связям [2;3] (библиография огромна), но совершенно отсутствует какая-либо литература по енисейско-прауральским, енисейско-прафинноугорским, енисейско-прафиннопермским, енисейско-прафинноволжским языковым связям кроме единственной статьи автора [1]. По сути автор является пионером в этой области, идет непроторенным путем и цитировать ему вообще некого кроме самого себя. Эта ситуация тем более парадоксальна, что, во-первых, енисейская семья является пространственным «соседом» уральской по сравнению, например, с алтайской, а, во-вторых, енисейская топонимия распространена на огромной территории от бассейна Енисея (и даже есть в Восточной Сибири, судя по исследованиям С. А. Гурулева [4] вплоть до Урала и заметный пласт енисейских топонимов встречается в Прикамье)[5;6;7]. Однако исследователи почему-то до сих пор не

пытались изучать древние глубинные связи (этимологические) енисейских и уральских языков. 2. В своей работе автор опирается в основном на свои собственные праенисейские реконструкции, учитывая также материал словарей С. А. Старостина [8;9] и Г. К. Вернера [7]. 3. Уральский материал берется из словаря К. Редеев [10]. 4. По техническим причинам для отражения уральского материала использованы знаки: /*ÿ*/ – неустановленный гласный переднего ряда, /*y*/ – неустановленный гласный заднего ряда, /*z*/ – неустановленный гласный. Знак /*y*/ в праенисейских реконструкциях обозначает звук среднезаднего ряда высокого подъема (типа русск. /ы/), знаки /*ʔ*/ и /*!-*/ – особые гортанные звуки (как в арабском «хэмза» и «айна»), /*:/* после гласного – долгота звука. 5. В предшествующей публикации [1] в список енисейско-уральских сближений попало несколько случаев, которые считаются иранизмами в уральских языках либо имеют серьезные ностратические параллели. Первые можно рассматривать как независимое проникновение протоенисейской (енисейско-шумерской) лексики в уральские и в индоиранские языки (в индоиранском установлен субстратный слой в 120 слов [11] и это не предел), а вторую категорию случаев можно рассматривать как проникновение синокавказских изоглосс в ностратические языки, поскольку такая лексика хорошо морфологически осмысливается на енисейском (енисейско-шумерском) материале (по этому вопросу автор подготовил специальную работу). Установлены следующие морфологические разложимые параллели в уральских языках.

2. Суффиксы освоенного пространства (производность и дуплетизм).

2.1. Суф. ПЕ *ka/ga*. 1. ПФП *kätke* «люлька» – ПЕ *kät* «дети», «молодой» + *ka* – суф. освоенного пространства. 2. ПФУ *kaŋka* «сухое, песчаное место» – ПЕ *qeʔs* «песчаная отмель», мн. ч. *qe-dʒeŋ* («s» – суф. ед. ч., *dʒeŋ* – суф. мн. ч.). В ПФУ слове задействована дуплетная форма с другим суффиксом мн. ч. «*ŋ*». 3. ПФУ *puŋka* «опухоль, шишка» – ПЕ *puʔŋ/pəʔŋ* «опухоль, опухать». 4. ПУ *utka* «след, отпечаток» – ПЕ *ut* «идти, двигаться, хотеть», ср. прасам. *uat* «след, отпечаток». 5. ПУ *aškz* «сани» (из «зимняя обувь»? , см. №6) – ПЕ *as* «нога, конечность, десять». 6. ПУ *sajzkz* «зимняя обувь, лыжа» – ПЕ *saʔ* «нога» в ПЕ *sa:si* «камус» (*si* «оболочка, вместилище»), ПЕ *saʔq* «нога» *səGadz* «пятка». 7. ПУ *aške* (*lʒ*)/*aškele* «шаг» (*lʒ/le* – скорее всего архаичный суф. мн. ч.) – ПЕ *as* «нога, конечность, десять» (см. также №5). 8. ПУ *jotka* «середина, промежуток, центр» – ПЕ *!ət* «очаг, освоенное пространство», шум. *udun* «очаг». 9. ПФП *taškz* «обух топора, ножа» – ПЕ *ta:s* – полусуф. вместилища». 10. ПФП *orkz* «низина, углубление, до-

лина, русло реки» – ПЕ ?uŋ «вода, влажный, дождь, влага, жидкость», «река» (судя по топонимическим материалам). 11. ПФУ jakkз «сосновый/еловый лес» – ПЕ а?q «лес, дрова», эqэ «ветвь, сук». 12. ПУ rujka «ягодицы, задняя часть» – ПЕ ru «нечто заднее», ср. ПЕ pul/ru?ul «рукоятка, основа, опора». В этом примере суф. ka может быть осмыслен и как пред. суфф. 13. ПУ koćkз/konćkз «древесная кора» – ПЕ kus «кожа» в кет. kus'am «род одежды из кожи», шум. kuš «кожа». 14. ПУ paŋka «рукоятка, захват, зажим» – ПЕ pa?-ŋn/ka «рука» в кет. hŋŋ, ар. phjaŋa «рука». 15. ПУ alka «начало, конец» – ПЕ al «половина, десять, сторона, рука», «крайний, дальний», «боковой». И здесь тоже суф. ka может быть осмыслен как пред. суфф..

2.2. Суф. ПЕ ba (в уральских –wa, –wä, -wз, -we). 16. ПФУ tajwe «область» – ПЕ taj «высокий, верхний, исток, верховье» + we «освоенное пространство». ср. шум. kur «гора, страна». Люди в древности селились в горах, ярах, холмах. 17. ПФП täwe «холм, остров» – ПЕ tŋ? «верхний, высокий, верх» + we. 18. ПФУ tälwä «зима» – ПЕ tə?əŋ «холод, мерзнуть, замерзать, зябнуть». 19. ПУ kojwa «береза» (есть пра-ностратические параллели) – ПЕ qu?-j «береста, береза» («j» – суф. ед. ч.), ПЕ мн. ч. qu-ŋ («ŋ» – суф. мн. ч.). 20. ПУ polwe «колени» – ПЕ bul «нога», «опора». Колени – это та часть ноги, которая держит, связывает бедро и голень. 21. ПУ owe «дверь» – ПЕ o?/o:/o?ə «через, сквозь». В итоге имеем «сквозное пространство» (= «проход»), чем дверь и является. 22. ПУ ojwa «голова» – ПЕ u-j «длинный, дальний, верхний, высокий», шум. u «верхний, высокий», «день» (когда солнце вверху) (ПЕ «j» – суф. прилагательных). В итоге имеем «верхнее место», «верх», чем голова и является. В этом примере суф. wa можно трактовать и как предикативный, тогда осмысление будет «верхнее-суть».

2.3. ПЕ полусуф. se-j, ПЕ se?-j «место», «вместилище» (ПЕ «j» – суф. ед. ч., ср. юг. se?j-мн. ч. seŋŋŋ). В уральских языках этот суф. имеет формы sa/sä/ca/čä/šз и т.д., имеет значение не только вместилища, освоенного пространства, но и совокупности, собирательности. 23. ПФП pesä/pensä «сосна, сосна обыкновенная» – ПЕ re-j «кедр, хвойное дерево» («j» – суф. ед. ч.). Значение «хвойное дерево» устанавливается по ар. im-phaj «кедр», где im – «орех». Второй вариант уральского слова сильно напоминает кот. форму мн. числа fen/phēn «кедры». 24. ПУ rakša «шишка, вздутие, нарост (на деревьях и т.д.) (в прасам. rakta) – ПЕ bəksej «прыщ». 25. ПФУ ? ПУ kičз/küčз «вместилище из бересты» – ПЕ qu?-j «береста, береза» («j» – суф. ед. ч.). 26. ПФУ kuśз(koje-čз) «20» – ПЕ qə?-ŋ «рука», ПЕ qo «10», шум. hu/ha «10». «ŋ» – суф. мн. ч..

2.4. ПЕ лок. суф. та – в уральских языках та – суф. освоенного пространства/совокупности/собирательности. 27. ПУ kalma «труп, могила» – ПЕ в кот. kal-pi «хоронить» (pi – «делать»). 28. ? ПУ jurma «глубокое место в воде (в реке или озере)» – ПЕ hur' – указат. местоимение со значением «тот», «дальний», шум. ur – указат. местоимение. В енисейских языках сферическая моделировка пространства и многие морфемы с дейктическим значением совмещают семантику «дальний, длинный, высокий, глубокий и т.д.». 29. ПФВ śilə-mə «клык» – ПЕ śel «мамонт». Переходное значение было «бивень», «слоновая кость» – ценный объект товарообмена в древности.

3. Суффиксы множественного и единственного числа, собирательности, совокупности (морфологическая разложимость и дуплетизм).

3.1. ПЕ суф. ед. ч. «j» – в уральских также «j». 30. ПУ rije «камень» – ПЕ рəпəj «песок». В ПУ – суф. ед. ч., в ПЕ – плеонастический суф. мн. ч.. Семантическое соотношение «камень, щебень, песок, пыль» – обычно (следствие эрозии и выветривания). 31. ПУ rojz «осина», ПУ ruwe «дерево, древесина» – ПЕ roj «пихта». мн. ч. rop.

3.2. ПЕ суффиксы мн. ч. ta, t, da. В уральских языках им соответствует суф. –ta/tz. 32. ПУ rojta «горностай» – ПЕ roj «мех, пух, литье». 33 ПФП antz/ontz «молодая трава, поросль, ветка, дерн, трава» – ПЕ əʔn «луга, заливные места» (ПЕ «n» – суф мн. ч.).

3.3. ПЕ «n», «n'» суф. мн. ч. В уральских языках – n/n'. 34. ПФВ riŋe «снег, иней» – ПЕ r'əʔ «иней на деревьях». 35. ПУ kanz/kaŋz «звать», «кричать» – ПЕ qeʔ/qaʔ «слово, говорить, отвечать», мн. ч. ПЕ qan/qaŋ/qaGəp (последний вариант редуцированный). 36. ПФП resä/rensä «сосна, сосна обыкновенная» (см. №23 в этой статье) – ПЕ re-j «кедр, хвойное дерево», мн. ч. ПЕ rep (из кот. fen/phen), reŋ (в юг. fiʔŋ). Второй вариант ПФП слова восходит к ПЕ форме мн. ч. кот. типа.

3.4. ПЕ суф. мн. ч. «ŋ» – «ŋ» в уральских языках. 37. ПУ kiŋe «месяц» – ПЕ qəʔ «рог», qəʔŋ «рога». Явное отражение культа небесного быка и шумерского бога-месяца Нанны, который был в образе быка (в анау-бактрийской культуре существовал культ бога Нанны). 38. ПФУ riŋz «ель» – ПЕ reŋ «кедр, хвойное дерево» – ПЕ rep/reŋ (форма мн. ч.). 39. ПФУ kaŋka «сухое, песчаное место» (см. №2) (ka – суф. освоенного пространства) – ПЕ qeʔs «отмель», мн. ч. qedʒeŋ, «s» – суф. ед. ч. В уральских языках – дуплетная форма мн. ч. на «ŋ». 40. ПУ riŋz «ладонь» – ПЕ rəʔ-ga/ŋp «рука», ср. еще юг. biʔŋ «рука» (кисть). 41 ПУ əŋz «подбородок, челюсть» – ПЕ aʔ «зуб» (коренной). 42. ПУ kiŋe/küŋe «змея» – ПЕ kin' «скопление червей, червь» (кет., юг.) («n'» – явный суф. мн. ч.), ср. еще кот. hoŋ, мн. ч. hon «червь» (из ПЕ koj

«червь»). В ПУ – форма ед. ч. 43. ПУ (саам, сам.) wajje «душа, дыхание» – ПЕ bej «ветер, дуновение». 44. ПФУ роґе (-sz) «грудь» – ПЕ ру? «сердце». В ПФУ также маркер совокупности/вместилища – sz. 45. ПФУ раґка «рукоятка, ручка, хватка» – ПЕ рə?-ga/ґп «рука». В ПУ наращен также суф. вместилища –ка. 46. Уг, ?ПУ һиґз/һиwґе «личинка, червячок» – ПЕ jeґ «яйца» (из ПЕ je?-j «яйцо»).

3.5. ПЕ суф. собирательности/дими́нутивности ба, в уральских – wa,we. 47. ПУ kojwa «береза» – ПЕ qu?-j «береста, береза» («j» – суф. ед. ч.). 48. ПУ ruwe «дерево, древесина» – ПЕ роj «пихта» («j» – суф. ед. ч.). 49. ПУ ratwe/раd'we «трут» – ПЕ bət «гриб», «нарост на дереве».

3.6. ПЕ суф. мн. ч. ka/ga, в уральских – ka,ke. 50. ПУ totke «линь» – ПЕ tə?t «таймень». 51. ПФВ olke «солома, стебель» – ПЕ ul «прут, сук». 52. ПФУ ulke «тело, ствол», «рукоятка» – ПЕ ul «тело, ствол, рукоятка».

4. Причастно-предикатные суффиксы (морфологическая разложимость и дуплетизм).

4.1. ПЕ безличный предикативный суф. si/se. В уральских языках – формы са/са/sa/sä. 53. ПУ piksz «веревка, канат» – ПЕ рəG/рə? «вить». 54. ПУ kończ/koćz «длинный» – ПЕ kunse «второй, другой (из двух)» (из «тот, дальний»), ср. еще ПЕ ku/gu «ты, он» (явно из «тот (подальше)»). 55. ПУ kuńcz/kunćz «звезда» – ПЕ qon/qən «гореть».

4.2. ПЕ пред. суф. ta/tə, в уральских – ta/tz/tä. 56. ПУ ?akta/käktä «2» – ПЕ qagde «догонять», ПЕ qək-sin «спешить» («следовать (за кем-то)») ср. русск. счет «первый», следующий (второй) и т.д. 57. ПФП onta/ynta «тепло, жара» – ПЕ un «верхний, верх» (переходное значение «день», когда солнце вверху и тепло).

4.3. ПЕ пред. суф –ka/ga, в уральских – ka. 58. ПФУ kawka – ПЕ ka «тот» (дальний), ПЕ kə? «в той стороне». Имело место развитие «?» в «w». 59. ПФВ kokz «целый, большой» – ПЕ qu:-jə «целый, весь», шум. gu «целый, весь», ПЕ qo «такой» (из «тот»).

4.4. ПЕ пред. суф. ja, в уральских ja/jä. 60. ПФВ kil'ä/kül'ä «широкий» – ПЕ quGəl/quqəl «широкий». 61. ПУ raljz «толстый» (в ФВ «много») – ПЕ bə?l «толстый», bələґ «много». 62. ПУ tijä «узкий», «тугой» – ПЕ ti «близкий» (/«маленький, близкий»).

4.5. ПЕ пред. суф. ma, в уральских языках – ma/mz. 63. ПУ pil'mz «темный, темнеть» – ПЕ ру?y1' «внизу» (/«нижний»). 64. ПФУ ilma «небо, погода, бог» – шум. il «поднимать» (/«верх»).

5. Слова-компози́ты.

5.1. Составные глаголы. 65. ПФВ tošte «осмеливаться» – ПЕ tosa «подниматься» + ПЕ de/da «идти, становиться». 66. ПФУ akta «ве-

шать, устанавливать» – ПЕ aq/ak «верхний, высокий» (/«верх») – ПЕ da «ставить, делать». 67. ПФУ äktз «бить, резать, косить» – ПЕ эqэ «острие, острый» + da «ставить, делать». 68. ПУ šaŋkз «вкус, запах, пробовать на вкус, искать» – ПЕ в кот. ša:ŋ-pi «пробовать (на вкус)», кет. s'aŋbət «искать» (кот. pi, кет. bet «делать») + ПЕ kə «делать». 69. ПФУ towkз «весна, затоплять, подниматься (о воде)» – ПЕ ty «верх, верховье»/tə? «верхний» + ПЕ ke/ge «идти». Имеет опять место развитие «?» в «w». 70. ПУ eskз «верить, думать» – ПЕ es «небо, бог; поверхность, верхнее» + ke/ge «идти, следовать». 71. ПФВ taje «быть оглушенным, упасть без сил, терять сознание» – ПЕ da-jeŋ «болеть».

5.2. Прочие случаи. 72. ПУ pačkз «через, сквозь» – ПЕ bes/bas «по, в соответствии, подобно» + ka/ga «локатив». 73. ПУ kuńćз/kućз «муравей» – ПЕ qon «маленький» + ПЕ si/se «человек» (кет. s'en «люди» (в языке шамана)). 74. ПФВ kaŋla «плечо, подмышка» – ПЕ qəŋ «рука» + ПЕ lə?/lo? «пузырь, оболочка, вместилище».

6. В заключении можно сделать ряд выводов лингвоэтногенетического порядка, а также ряд новых соображений в дополнение к высказанным ранее.

6.1. В этногенезе прауральцев явно принял участие какой-то средневосточно-среднеазиатский компонент скорее всего анаубактрийского типа, поскольку лингвистическими материалами хорошо устанавливаются следы культа бога Нанны (шумерский бог месяца/луны в образе быка). Некоторым лингвистам нужно пересмотреть скептическое отношение к урало-шумерским параллелям, особенно в плане участия параенисейско-шумерского ингредиента в лингвоэтногенезе прауральцев. Что касается генетического родства шумерского и уральских языков, то это конечно же нонсенс.

6.2. В этногенезе прасамодийцев принял участие какой-то енисейский язык аринопумпокольской принадлежности [2]. Принимая во внимание огромный хронологический разрыв между прасамодийским и прауральским (свыше трех тысячелетий) правомерно поставить вопрос об участии в этногенезе прасамодийцев других групп населения, например, праюкагирских, праенисейских и т.д. Особенно важно здесь подчеркнуть полное отличие самодийской системы числительных от числительных прафинноугорского языка [12] (исключение только «2»).

6.3. Рассмотренный в этой работе лексический материал показывает, что ПУ, ПФУ, ПФП, ПФВ слова хорошо осмысливаются через грамматические нормы енисейских языков. Это либо морфологически производные слова с хорошей исходной корневой этимологией либо дуплетные морфологические образования (что также характерно для

енисейской грамматики: дуплетизм в словообразовании и супплетизм в глагольной парадигматике). Отсюда вытекает однозначный вывод: языком-донором всей этой лексики был какой-то мертвый парaproтоенисейский язык, а уральский праязык был заимствующей стороной.

6.4. Вообще массив протоенисейско-прауральских сближений столь велик, что, видимо, правомерно говорить о протоенисейско-протоуральском языковом союзе, который привел к образованию прауральского языка. Термин «протоенисейский» более удачен, поскольку в этом языке еще не произошли фонетические переходы «w-» в «b-», «m-» в «b-» и «n-» в «d-». В ПЕ анлаутные «w», «m», «n» и «n'» отсутствуют за исключением звукоподражательной и детской лепетной лексики, а также слов из языка шаманов. Также различались сибиллянты «s», «ś» и «š», в ПЕ реконструирован только один сибиллянт «s». Эти же фонетические особенности сохраняются и в более поздние эпохи: протоенисейско-прафинноугорского, протоенисейско-прафиннопермского и протоенисейско-прафинноволжского взаимодействий.

6.5. Особо надо остановиться на протоенисейско-прафиннопермских и протоенисейско-прафинноволжских лексических общностях. Либо они восходят к эпохе протоенисейско-прауральского и протоенисейско-прафиноугорского языковых взаимодействий, но просто не сохранились в самодийских и в угорских языках либо надо ставить вопрос о протоенисейско-прафиннопермском и протоенисейско-прафинноволжском языковых взаимодействиях в более поздние эпохи. Этот вопрос требует специального исследования.

### *Литература*

---

1. Филимонов М. В. Енисейский и кето-шумерский анну-бактрийский ингредиенты в прауральском и проблема прауральской прародины (в защиту кельтеминарской гипотезы В. Н. Черенцова) // Проблемы историко-культурного развития древних и традиционных обществ Западной Сибири и сопредельных территорий. Томск.: Издательство Томского университета. 2005.с. 284-287.
2. Филимонов М. В. Енисейский ингредиент в прасамодийском: фонологическое и морфологическое диагностирование // Материалы 2-й международной конференции по самодистике. Спб.: «Нестор-История» 2008. с.234-244.
3. Хелимский Е. А. Keto-Uralica // Кетский сборник. Л.: «Наука» 1982.с.238-251.
4. Гурулев С. А. Сравнительная типология сибирских кетоязычных и североамериканских индейских топонимов // География и природные ресурсы.1996, №4.
5. Дульзон А. П. Кетские топонимы Западной Сибири // Ученые записки Томского государственного педагогического института. Томск: Издательство ТГУ.- 1959. – Т. 18. с.92-111.

6. Малолетко А. М. Древние народы Сибири. Этнический состав по данным топонимики. Кеты. Томск: Издательство Томского Университета 2000.
7. Werner H. Vergleichendes Wörterbuch der Jenissej-Sprachen. Band 1, Band 2, Band 3. Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, 2002.
8. Старостин С. А. Праенисейская реконструкция и внешние связи енисейских языков // Кетский сборник. Л: «Наука» 1982. с. 144-237.
9. Старостин С. А. Сравнительный словарь енисейских языков // Кетский сборник. М: Издательская фирма «Восточная литература РАН» 1995. с. 176-315.
10. Redei K/ Uralisches Etymologisches Wörterbuch. Lieferung, 1-7. Budapest, 1986-1988.
11. Lubotsky A. Indo-Iranian Substratum // Early Contacts between Uralic and Indo-European: linguistic and archeological Considerations. – Helsinki, 2007. P. 301-317.
12. Helinski E. Early Indo-Uralic linguistic relationships: real kinship and imagined contacts // Early Contacts between Uralic and Indo-European: linguistic and archeological Considerations. – Helsinki, 2007.P. 187-206.

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

## СПОСОБЫ БЫСТРОЙ ПРОВЕРКИ ТЕСТОВ С ЗАДАНИЯМИ НА СООТНЕСЕНИЕ И ВЫБОР ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА

*Беляева Е. В.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: Е. И. Вшивцева, ассистент*

Успех в обучении иностранному языку во многом зависит от того, в какой степени качество знаний учащихся находится в поле зрения учителя и какое внимание уделяется профилактике ошибок. Большую пользу может принести проверка знаний сразу всех учеников в форме небольших по объему контрольных заданий, условно названных тестами.

Тест – «это испытание, проверка, которые используются для определения тех или иных качеств, свойств личности» [1, с. 53]. Тест представляет собой краткое, максимально информативное задание.

Не подменяя плановый контроль знаний, тесты являются не только «наиболее экономной формой контроля» [2, с. 195], но и более объективным показателем степени усвоения учащимися языкового материала, чем данные текущей, индивидуальной проверки.

Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учеников на уроке, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий.

Результаты проверки тестов анализируются учителем и служат для него, с одной стороны, показателем уровня знаний учащихся, а с другой – самооценкой работы самого учителя, что позволяет ему внести необходимые коррективы в процесс обучения и тем самым предупредить повторение ошибок школьников. С целью профилактики ученики записывают возможные типичные ошибки в специальные тетради, дополняя это правилами (на русском языке), разъясняющими ту или иную грамматическую структуру, и несколькими, наиболее характерными и четкими примерами на употребление её в речи.

Оптимальны тесты, содержащие 8-12 вопросов при 4-5 выборочных ответах, из которых правильный лишь один. Не рекомендуется использовать менее четырех вариантов ответов, так как при этом су-

ущественно увеличивается возможность случайного выбора правильного ответа.

Учитель готовит (по числу учеников в группе) раздаточные карточки, и, соответственно, тесты. Учащийся получает тест, знакомится с вопросом, последовательно анализирует варианты ответов, выбирает правильный ответ и заносит его в карточку ответов в виде крестика в соответствующей ячейке таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Карточка ответов

Вопросы	Варианты ответов									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1				+				+		
2		+			+	+				
3	+						+			
4			+						+	+

Для проверки удобно использовать шаблон в форме перфокарты, отверстия в котором соответствуют правильным ответам. Шаблон проще всего изготовить из обложки общей тетради (табл. 2). Он кладется сверху карточки ответов ученика, и тем самым происходит проверка теста.

Таблица 2

Шаблон для проверки карточек ответов

1										4
2										3
3										2
4										1

Существует также способ проверки тестов с заданием на соотношение вопроса с правильным ответом. Такие перфокарты выглядят следующим образом: например, карточки для ответов, которые раздаются всем ученикам перед началом работы с тестом (табл. 3).

Таблица 3

**Карточка для ответов**

<b>1</b>	<b>B</b>
<b>2</b>	<b>C</b>
<b>3</b>	<b>A</b>
<b>4</b>	<b>D</b>
<b>5</b>	<b>G</b>
<b>6</b>	<b>I</b>
<b>7</b>	<b>F</b>
<b>8</b>	<b>E</b>
<b>9</b>	<b>H</b>
<b>10</b>	<b>J</b>

Для проверки ответов, данных в формате такой перфокарты, разработана карточка для учителя, в которой есть отверстия для колонки с ответами учеников, а в третьей колонке даны правильные ответы. Она выглядит таким образом (табл. 4).

Таблица 4

**Шаблон для проверки карточек ответов**

<b>1</b>		<b>C</b>
<b>2</b>		<b>A</b>
<b>3</b>		<b>D</b>
<b>4</b>		<b>B</b>
<b>5</b>		<b>G</b>
<b>6</b>		<b>E</b>
<b>7</b>		<b>F</b>
<b>8</b>		<b>J</b>
<b>9</b>		<b>H</b>
<b>10</b>		<b>I</b>

Отметка «5» – за 9-10 правильных ответов, «4» – за 7-8 правильных ответов, «3» ставится за 5-6 правильных ответов, и «2» –

если дано менее 5 правильных ответов. Если в результате проверки установлено большое количество неверных ответов на какой-либо вопрос, то на следующем уроке необходимо провести дополнительное разъяснение материала.

Итак, использование тестовых заданий является весьма эффективным инструментом, стимулирующим подготовку учащихся к каждому уроку и повышающим мотивацию к изучаемому предмету.

Впервые применяя такой контроль, учитель обязательно психологически готовит учащихся к выполнению тестовой работы, то есть знакомит их с построением вопросов и ответов, техникой заполнения карточки ответов и критериями оценки. Важно предупредить учащихся, что невнимательность может привести к неправильным выводам об уровне их знаний.

### *Литература*

---

1. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. – М.: Просвещение, 2000.
2. Ильиных Н.А. Тестирование в обучении иностранным языкам. – Пятигорск, 2001.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Влюбчак М. М.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: О. А. Дроздова, ассистент*

Перспективы вступления России в единое экономическое пространство, выхода на уровень международного взаимодействия в области высшего образования и науки предполагают подготовку компетентного специалиста, способного профессионально и эффективно решать вопросы в соответствующей области знаний, научной и практической деятельности, успешно взаимодействовать с представителями других культур в профессиональном пространстве на правах творческой личности.

Данная тема является актуальной, так как сопряжена с поиском новых путей формирования личности современного специалиста, способного свободно ориентироваться в поликультурном мире, понимая его ценности и смыслы, как в нашей стране, так и на международном уровне.

Актуальность проблемы овладения учащимися иностранными языками повышается в связи с расширением Европейского Союза и вхождением России в структуры Совета Европы и Всемирной Торговой Организации. Тенденции общественного развития в европейских странах, возрастающие контакты и сотрудничество между Россией и другими странами предполагают не только хорошее знание иностранного языка, но и умение свободно ориентироваться в ином культурном пространстве, умение адекватно взаимодействовать с носителями иностранного языка и иной культуры. На первый план сегодня выходит «межкультурное» обучение, основной целью которого является формирование у обучающегося способности к социальному взаимодействию с представителями иной лингвокультуры в ситуациях межкультурного общения [1, с. 75].

В создавшихся условиях расширение международного сотрудничества требует от современного специалиста-гуманитария владения иностранным языком на принципиально новом уровне – как инструментом профессиональной межкультурной компетенции.

Понятие «компетентность» имеет латинские корни и происходит от слова «compe-te», что переводится на русский язык как «добиваюсь», «соответствую», «подхожу», это понятие давно используется в психологической и педагогической литературе, однако повышенный интерес к нему появился лишь в последнее время. В настоящее время существует много различных трактовок понятия «компетентность». Многие лингвисты сходятся во мнении, что компетентность – это категория, принадлежащая сфере отношений между знанием и практической деятельностью человека. По определению Б.Ю. Эльконина, компетентность – это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность [2, с. 165].

В наши дни компетентность рассматривается как самостоятельно реализуемая способность, основанная на приобретенных знаниях учащегося, его интеллектуальном и жизненном опыте, ценностях и наклонностях, которую он развил в результате познавательной деятельности и образовательной практики. Компетентность предполагает целый спектр личностных качеств человека, включая в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую.

Межкультурное обучение включает в себя различные компоненты: языковой, исторический, эстетический, этический, что обуславливает культурное самоопределение личности. Осуществляемый средствами иностранного языка, этот процесс включает в себя три главных компонента: этноцентризм, культурное самоопределение и диалог

культур. Так как оценка каждой конкретной культуры производится с позиции норм и ценностей собственной культуры изучаемого языка, человек культурно самоопределяется, т.е. определяет свое место в спектре культур.

Диалог культур основывался на принципах и параметрах разграничения и идентификации культур, базирующихся на ценностных основаниях и ориентациях. В процессе познавательной деятельности осуществляется личностное включение студента в процесс овладения знаниями о национальном менталитете, национальном достоянии своей страны и страны изучаемого языка [3, с. 256].

Нельзя не согласиться с Е.И. Пассовым, предлагающим концепцию, по которой путь усвоения иностранного языка может быть отобразён в формуле: **культура через язык и язык через культуру**, т.е. усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством общения на основе усвоения фактов культуры. Это взаимодействие с фактами культуры и есть общение с ними в диалоге культур – иностранной и родной. Именно в таком диалоге культур формируются умения в познании собственной культуры и культуры других народов. Н.А. Аминов, Э.Ф. Зеер, Ю.А. Турчанинова считают, что иностранный язык обладает значительным педагогическим потенциалом для приведения в действие внутренних сил процесса формирования межкультурной компетенции студента в образовательном процессе.

Конкретизируя содержание обучения, можно предположить, что это будут тексты различных видов: вербальные тексты различных речевых жанров, отражающие содержание данной культуры: публицистические, официально-деловые, научные, разговорные, художественные, произведения изобразительного искусства.

В последние десятилетия в педагогике высшей школы накоплен определенный потенциал, который с позиции социокультурного подхода позволяет по-новому взглянуть на средства формирования межкультурной компетенции. Были изучены взаимосвязь культуры и ценностных ориентаций (Д.Б. Кабалевский, С.М. Каргапольцев, А.В. Кирьякова, С.В. Масловская), культуры и межкультурной коммуникации (Г.В. Белая, В.А. Конев). Для того чтобы представление о культуре страны изучаемого языка стало наиболее последовательным и не предвещало существенных трудностей в понимании изучения иноязычной культуры многие лингвисты вводят тексты на занятиях иностранного языка, считая и объясняя этот метод как один из наиболее эффективных и доступных.

Болгарские ученые считают, что текст – и есть источник решения межкультурной компетенции и только с помощью текста можно как минимум на 70% передать все секреты иноязычного общения, изучая не только теоретические основы языка, но и познавая культуру изучаемого языка, этикет, традиции, нравы и историю языка.

Аутентичные тексты – это такие тексты, «которые носители языка продуцируют для носителей языка, т.е. собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуации» [4, с. 61]. А.Л. Бердичевский выделяет два вида текстов, репрезентирующих культуру:

1. Реальные тексты данной культуры.
2. Тексты, отражающие мысли, «внутренний диалог» собеседников – представителей культур» [4, с. 63].

Автор считает, что «в качестве цели межкультурного обучения выступает подготовка к контакту с чужой культурой, адекватному поведению в условиях иной культуры. В качестве содержания – тексты различного характера; в качестве основной единицы обучения – релевантные для межкультурного контакта проблемы; в качестве метода – интерактивный метод, в центре которого стоит процесс межкультурного диалога, модели поведения в межкультурных конфликтных и контактных ситуациях».

Отбор языкового материала, необходимого для обучения, проводился с учетом его вероятного применения в практической деятельности. За основу были взяты следующие принципы:

- тематическая направленность,
- профессиональная значимость,
- актуальность материала,
- сравнение информации о собственной и иноязычной культуры.

Сравнение информации о собственной и иноязычной профессиональной культуре происходит на базе текстов и специализированных тематических комментариев, что позволяет провести параллель между двумя абсолютно разными странами.

Для понимания текста необходимо принимать во внимание целый ряд показателей, связанных с обстоятельствами его создания, а также с содержанием и структурой самого текста.

Авторы всех видов текста, от личных писем и детских книжек до научных монографий и романов-трилогий, постоянно учитывают интересы, возраст читателей, степень их информированности, моральную подготовленность к восприятию той информации, которую несет текст.

Коммуникативный акт может достичь своей цели только в том случае, если собеседники равны в плане обладания «фондом общих знаний». Таким образом, доктор биологических наук, выступая перед рабочими горнодобывающего комбината, должен не только выбрать правильную, не слишком сложную тематику и подходящую форму изложения, но и предварить свое выступление коротким объяснением незнакомых терминов и названий. Это необходимо для того, чтобы вызвать интерес и быть правильно понятым.

Интересная точка зрения у лингвиста М.А. Барникова. Автор данной статьи делает акцент на то, что лучше всего познать культуру изучаемого языка можно с помощью разговорного текста. Если в течение года учащимся будут предложены в качестве объектов для обсуждения разговорные тексты, на основе которых они сами будут говорить свои мысли, а учитель будет постоянно обращать их внимание, тогда ученикам просто в голову не придет бессмысленно зазубривать текст, что позволит расширить кругозор и сблизиться с культурой изучаемого языка.

Текст – это и порождение определенных механизмов речи определенной личности, и лингвистический продукт, и нечто предназначенное для обучения. Текст, с одной стороны, является продуктом говорения и должен быть средством речевого воздействия на слушающего.

С другой стороны, текст одновременно служит объектом восприятия и является для слушающего объектом смысловой обработки. В этом заключается психологический аспект разговорного текста. Смысловое содержание текста должно отражать связи и отношения предметов, явлений объективной действительности и включать в себя точку зрения говорящего, его оценку, отношение к предметным связям внешнего мира, быть эмоционально окрашенным через призму его личности.

В США и Великобритании уже давно особой популярностью пользуются образцы звучащих письменных текстов и видеосюжетов, которые создают хороший баланс для обучения межкультурному общению, т.к. они дают представления о социальных и культурных реалиях повседневной и деловой жизни в США и Великобритании. В России подобные методики пока только практикуются и медленно, но не безуспешно, внедряются в учебные процессы.

Обучение иностранному языку всегда вносило большой вклад в личностное развитие и образование обучающихся и в плане самопознания, и в плане приобретения знаний о других. Так, изучение английского языка непременно выводит нас на орбиту сопоставительного

межкультурного взаимодействия и сближения. Формирование межкультурной компетенции в этот момент становится необычно важным. Без межкультурной компетенции не может быть правильно понята и осмыслена речь коммуникаторов.

### *Литература*

---

1. Лукьянова Н.А. Динамика коммуникативного пространства образовательных систем. – М.: Наука, 2006.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку. – М.: Наука, 2000.
3. Сысоев П.В. Обучение культурному самоопределению и диалогу культур посредством иностранного языка. – М.: Просвещение, 2003
4. Селиванов Н.А. Литературно-страноведческий подход к отбору текстов. – М.: Изд-во ИЯШ, 1991.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ КАК ФАКТОРА ПОВЫШАЮЩЕГО МОТИВАЦИЮ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ**

*Воронина О. А., Дроздова О. А.*

Томский Государственный Педагогический Университет

*Научный руководитель: О. А. Дроздова, ассистент*

Современные психологи и педагоги солидарны в том, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят в первую очередь от побуждения и потребностей индивида, а именно от его мотивации. Именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения цели. За мотивацию следует принимать какое – либо побуждение к действию, динамический процесс психологического или физиологического плана, который управляет поведением людей, определяет активность, направленность и организованность выполнения того или иного действия.

Мотивация не только определяет продуктивность учебной деятельности, но и является ее органичной составляющей, «запускным механизмом» [1,с.112] всякой человеческой деятельности: труда, общения, познания и т. д. Однако необходимо усвоить, что поддерживает мотивацию осязаемый, реальный этапный и конечный успех. Если таковой отсутствует, то мотивация угасает и это негативно сказывается на выполнении деятельности.

Проблема мотивации в учении присутствует на протяжении практически всего этапа обучения. Поэтому существуют различные мето-

дики и пособия, в которых разработаны способы ее развития и стимулирования. Однако наиболее актуальной эта проблема считается при изучении иностранных языков на средней и старшей ступенях. Ученые, занимающиеся вопросом мотивации, приводят данные о снижении ее от класса к классу [2,с.158]. Примечателен тот факт, что до момента изучения иностранного языка, ребенок имеет невероятную тягу к знаниям. Ему хочется петь песни на изучаемом языке, читать стихи и даже вести переписку с зарубежным другом. Но ситуация совершенно изменяется, когда начинается процесс непосредственного овладения языком. Многие из учащихся попросту разочаровываются, так как это достаточно трудоемкий процесс, состоящий из заучивания сложных и незнакомых конструкций, накопления знаний, преодоления разнообразных трудностей, которое отодвигает на время достижения заветных целей. В результате чего, у учащихся ослабевает интерес к иностранному языку, пропадает активность, как следствие понижается успеваемость и пропадает мотивация.

Следовательно, изучая проблему мотивации учащихся, прежде всего, необходимо усвоить, что она является ведущим механизмом, обеспечивающим результативность овладения иностранным языком. Однако немало важным является факт субъективности мотивации. То есть она формируется личными побуждениями и пристрастиями учеников, а учитель в силах повлиять на нее лишь опосредованно, создавая предпосылки, на базе которых у учащихся возникает заинтересованность в определенном виде деятельности. Тем самым преподавателю необходимо излагать незнакомый материал, учитывая индивидуальность своих учеников, виды мотивации, а также способы ее повышения.

Одним из таких способов, а точнее средств повышения мотивации, может стать всем известный принцип наглядности. В методике обучения иностранным языкам существует множество средств наглядности различного содержания и оформления. Однако при построении учебного процесса эти средства следует подбирать согласно ступени обучения, а именно возрастным и психологическим особенностям учащихся [3,с.103]. Как известно преобладающее значение в познавательной деятельности на старшей ступени обучения, занимает абстрактное мышление, стремление глубже понять сущность и причинно – следственные связи изучаемых предметов и явлений. Исходя из этого положения, применяются следующие виды наглядности:

- языковая;
- схемная;
- изобразительная.

Языковая наглядность находит свое выражение в словах, словосочетаниях предъявляемых учителем с помощью толкования, как на иностранном, так и на родном языке. Используется широкий спектр синонимичных и антонимичных слов и выражений. На старшей ступени учащиеся должны владеть достаточно большим словарным запасом, поэтому представляется возможным использовать в обучении коммуникативные игры на интересные и актуальные темы. Учитель должен вызвать активность учащихся, например, предложив им семантизировать новую лексику с помощью интересной ситуации общения в которой наглядно отражен новый материал. Используя языковую наглядность, учителю следует помнить о том, что предъявления нового материала в данном случае будет недостаточно для его успешного закрепления. То есть, новая лексика должна быть активно использована на уроке, в сочетании с различными словами и выражениями. Значение наглядной семантизации в преподавании иностранного языка заключается, во-первых, в том, что она с первых же уроков даёт возможность сократить количество слов, употребляемых на родном языке. Во-вторых, приучает к элементарным формам мышления на иностранном языке, будит языковую догадку учащихся.

Чем старше возраст учащихся, тем более действенным становится использование сначала реальных, а затем специально выборочных предметов, а так же очень эффективно становится использование схемной наглядности. Схематическая картинка иногда лучше подсказывает какой-либо закон общественной жизни, чем натуральная фотография. Но схема требует достаточного развития абстрактного мышления. Таким образом, информация, извлекаемая учащимися из чувственно-наглядного материала, обусловлена соотношением особенностей этого материала с возрастом учащихся как показателем их умственного развития. А значит, применение такого вида наглядности на старшей ступени обучения является уместным, так как помогает учащимся формировать абстрактное мышление, а также возбуждает аналитико-синтетическую деятельность [4,с.91].

*Изобразительная наглядность* имеет широкий спектр средств и пособий для возбуждения мотивации учащихся. В нее могут быть включены различные плакаты, рисунки, предметы и так далее. Однако, учитывая специфику старшей ступени обучения, современные ситуации и возможности обучения, следует отметить роль видео и аудио в учебном процессе. Главное назначение магнитофона и других технических средств научения иностранным языкам – дать возможность учащимся анализировать их речь в сопоставлении с правильным эта-

лоном. Во всяком случае, учебные пособия должны быть современными и содержательными.

Также к этому виду наглядности можно отнести использование всевозможных компьютерных презентаций, которые в наше время инноваций и новых технологий вызывают активный интерес у студентов. Очевидные достоинства мультимедийных уроков – презентаций в том, что качественно изменяется отношение ученика к иностранному языку, как учебному предмету. Повышается учебная активность учащихся на уроке. Значительно улучшается восприятие изучаемого материала и его запоминание.

*Создание презентаций* – это творческий процесс с элементами проектной деятельности. Студенты с удовольствием создают такие проекты и с ещё большим удовольствием и вниманием смотрят работы своих одноклассников, анализируют их и оценивают. В этом случае у студентов возникает интерес к поиску необходимой информации в различных источниках, формируются познавательно-информационная и коммуникативная компетенции [5, с.271].

В заключении необходимо отметить, что формулой наглядности является следующая: наглядность – это понимание и активность. То есть формирование мотивации, так как использование принципа наглядности как нельзя лучше способствует сосредоточению внимания учащихся.

### *Литература*

---

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: 1978.
2. Рогова Г.В. Методика обучения иностранному языку. – Л.: 1975.
3. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам – М.:1965.
4. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: 1969.
5. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам. – М.: 2006.

## **ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ**

*Давлетшина А. Х.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: О.А. Дроздова, ассистент*

Тестирование как метод педагогического исследования означает «целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющие объек-

тивно измерить изучаемые характеристики педагогического процесса» [1,с.42].

Основой данной формы контроля является использование заданий стандартной формы, т.е. «теста». В переводе с английского «test» означает исследование, проба, испытание, проверка. Существуют следующие определения термина «тест»:

Согласно А.В. Конышевой тест определяется как подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное опробирование с целью определения его показателей качества [1,с.43].

А.Н. Щукин же определяет тест как систему заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения языком с помощью специальной шкалы результатов [2,с.297].

По определению С.К. Фоломкиной, под тестом понимаются задания, имеющие специфическую организацию, которая позволяет всем учащимся работать одновременно в одинаковых условиях и записывать выполнение символами.

В отечественной методике обучения иностранным языкам роль тестирования постоянно растет. Что можно объяснить тем фактом, что тестирование может служить не только для контроля сформированности тех или иных навыков, но также оно может являться средством диагностики трудностей языкового материала для учащихся, и способом прогнозирования успешности или неуспешности обучения.

Основной ролью тестирования в обучении иностранным языкам заключается в обратной связи и контроле. При этом, чем теснее взаимосвязаны тестирование и учебный процесс, тем эффективнее учебный процесс и качественнее тестирование.

Основное различие между традиционными контрольными заданиями и тестовыми заданиями заключается в том, что последние всегда предполагают измерение с использованием специальной шкалы (матрицы). Таким образом, оценка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью от возможного субъективизма преподавателя.

Тестовое задание – это минимальная составляющая единица теста, которая предполагает определенную вербальную или невербальную реакцию тестируемого, то есть это варьирующая по элементам содержания и по трудности единица контрольного материала, сформулированная в утвердительной форме предложения с неизвестным. Подстановка правильного ответа вместо неизвестного компонента превращает задание в истинное высказывание, подстановка непра-

вильного ответа приводит к образованию ложного высказывания [1,с.43].

В настоящее время существует различные классификации тестов. Так, например, в методической литературе и практике обучения языку наибольшее распространение получили два вида тестов:

*Нормативно-ориентированный тест (norm-referenced test)* предназначен для сравнения учебных достижений отдельных испытуемых. Результаты тестирования выражаются в баллах, и, соответственно, учащиеся располагаются в зависимости от количества набранных баллов. Этот тест широко используется при распределении учащихся по учебным группам (в составе учебной группы) с учетом уровня языковой подготовки и способностей.

*Критериально-ориентированный тест (criterion-referenced test)* используется для оценки степени владения испытуемым пройденным материалом. Он получил распространение в середине 1970-х гг. в качестве надежного источника профессиональной аттестации кадров и для определения уровня владения языком [2,с.298].

Сравнительно новой формой проверки результатов обучения являются диагностические тесты. *Диагностический тест* – это набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень его усвоения учащимися. Данный вид теста может состоять даже из одного задания и таким образом занимать небольшую часть урока.

Выделяют еще одну классификацию тестовых заданий. В данной классификации можно выделить следующие виды тестов:

1. Множественный выбор (multiple choice),;
2. Альтернативный выбор(true-false, etc.);
3. Перекрестный выбор (matching);
4. Трансформация, замена, подстановка (substitution);
5. Упорядочение(rearrangement);
6. Завершение/окончание (completion);
7. Ответы на вопросы;
8. Внутриязыковое перефразирование;
9. Межъязыковое перефразирование;
- 10.Клоуз-процедура (клоуз – тест).

По структуре и способу оформления множественный выбор, альтернативный выбор, перекрестный выбор и упорядочивание называются избирательными. Все остальные виды тестов называются заданиями со свободно конструируемым ответом.

При использовании избирательных типов заданий необходимо помнить о возможности случайного угадывания ответов. Поэтому для

получения более надежной контрольной информации рекомендуется использовать не менее пяти заданий. Вероятность угадывание в этом случае составляет всего 11%. При выборе ответов из двух элементов, рекомендуется предлагать не менее четырех заданий, вероятность угадывания составляет 10%. Задания множественного выбора предполагают выбор одного правильного варианта из трех и более предложенных. Они могут быть выражены в форме ответа на определенный вопрос или в форме предложений. Задания на альтернативный выбор предполагают выбрать один вариант из двух предложенных, либо согласиться или не согласиться. Задания перекрестного выбора заключаются в подборе пар из двух блоков по тем или иным признакам, объединяющим их. Задания на трансформацию широко используются в тренировочных упражнениях и диагностических тестах.

Так же в тренировочных упражнениях широко применяются замена и подстановка. Данный тип заданий используется в целях контроля, так как он является крайне продуктивным.

Задания на упорядочение используются чаще всего для проверки умения составлять связный текст из разрозненных частей или предложений. Данное задание в основном используют в тестах на понимание прочитанного или прослушанного.

Задание на завершение считается продуктивнее перекрестного или множественного выбора, так как в данном виде заданий учащимся предлагается восполнить недостающую часть предложения либо путем постановки в правильную форму предложенного слова, либо самостоятельно закончить предложение. Данный вид заданий тренирует память и развивает мышление. Для того чтобы выбрать правильную форму, учащимся необходимо совершить определенную мыслительную операцию, так как им необходимо вспомнить речевой образец или грамматическое правило, а также изученные лексические единицы.

Чаще всего в учебном процессе встречаются вопросно-ответные задания. Они имеют достаточно широкую область применения. Эффективность этого типа задания состоит в том, что ответ ученика не только управляется формой вопроса, но и известной ему ситуацией или информацией.

Также целесообразным считается использовать в тестах и такие задания, при которых ответ свободно конструируется, так как правильное знание формы еще не свидетельствует об умении применить ее. Именно поэтому внутриязыковое перефразирование относится к наиболее продуктивным видам заданий, особенно при проверке понимания прочитанного. Перефразирование предполагает передачу свои-

ми словами мысли автора. Важным является то, что перефразирование рекомендуется использовать только на старшей ступени обучения.

Перевод занимает весьма ограниченное место в обучении иностранным языкам в школе. Так как на практике доказано, что злоупотребление переводом вырабатывает у учащихся привычку мыслить категориями родного языка, что в конечном итоге делает обучение иностранному языку неэффективным. Однако не стоит совершенно отрицать перевод, так как ученик должен научиться подбирать валентные формы для передачи содержания.

Клоуз-процедура является эффективным типом тестовых заданий, который предполагает восстановление опущенных слов в тексте. С его помощью проверяется общий уровень владения языком. Важно отметить интегральный характер клоуз-тестов, так как они требуют от тестируемого восприятия и анализа всех компонентов устного или письменного дискурса одновременно. Существуют различные виды клоуз-тестов. Одним из таких видов является *modified close*. *Modified close* используется для контроля грамматических навыков. В нем диапазон слов для заполнения пропусков значительно сужается, ограничиваясь тем или иным грамматическим явлением [1, с.50].

Еще одним видом тестового задания является коммуникативный тест. Данный вид теста появился в связи с появлением концепции, согласно которой основной и ведущей целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. Важным является тот факт, что решение коммуникативных задач происходит не только при говорении, но и при чтении, аудировании и письме.

Важным фактом является то, что качество обучения напрямую зависит от правильной организации контроля. Существуют различные точки зрения, определяющие критерии правильного проведения контроля. Так, например Ф.М. Рабинович считает, что при проведении контроля необходимо опираться на следующие правила:

1. Контроль должен носить регулярный характер;
2. Контроль должен охватывать максимальное количество учащихся за единицу времени;
3. Объем контролируемого материала должен быть небольшим, но достаточно репрезентативным, чтобы по степени его усвоения/неусвоения, владения/невладения им учащимися, можно было судить, приобрели ли они необходимые навыки и умения [3, с.15].

Тестирование является общепризнанной и эффективной формой контроля. Тем не менее, следует уделять должное внимание осмысле-

нию различных аспектов тестирования. Невыполнение этого может привести к недостаточно объективной оценке его учебной ценности.

В настоящее время одной из проблем тестирования является неоднозначность выполнения одного из основных требований – его валидности (от англ. *valid* – действительный, пригодный, действенный – важнейший критерий доброкачественности теста, характеризующий точность измерения исследуемого свойства, а также насколько тест отражает то, что он должен оценивать). Даже адекватность «языковых» тестов (лексических, грамматических, фонетических), разработка которых была начата значительно раньше «речевых» (проверяющих то или иное умение), отнюдь не безусловна. Дело в том, что во всех объективных тестах испытуемому дается весь языковой материал, в том числе и тот, который представляет собой правильный ответ и который испытуемый должен лишь узнать (увидеть или услышать). Более того, нет надежных данных, подтверждающих, что узнавание языковой единицы среди объективно или субъективно похожих на неё является показателем того, что испытуемый сможет узнать её в естественном потоке звучащей речи или при чтении. Поэтому в целом ряде экспериментов была получена низкая корреляция как между нетестовыми и тестовыми заданиями, так и между «языковыми» и «речевыми» тестами.

Еще сложнее обстоит дело с «речевыми» тестами, разработка которых началась совсем недавно. Сложность вопроса усугубляется тем, что до сих пор остаётся в принципе неясным, каким образом с помощью теста проверять владение тем или иным видом речевой деятельности. Здесь можно обнаружить два подхода, согласно которым владение тем или иным видом речевой деятельности устанавливается а) непосредственно, путём оценки речевого поведения; испытуемого в процессе выполнения самой речевой деятельности, и б) опосредованно, через проверку владения учащимся определенным языковым материалом (для чего используются «языковые» тесты) и каким-либо другим или другими видами речевой деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что такое средство контроля как тестирование долгое время развивалось как в отечественной, так и в зарубежной методике. Со временем появлялись новые формы тестов, повышался процент точности оценки знаний. В настоящее время тестирование широко используется как средство контроля в различных учебных заведениях на всех ступенях обучения. И с уверенностью можно сказать, что тесты заняли свою нишу в методике обучения как в России, так и за рубежом.

1. Коньшева, А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку . – Спб: КАРО, 2004.
2. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2006.
3. Рабинович, Ф.М. Контроль на уроке иностранного языка //Иностранные языки в школе – М., 1987.

## **ПЕСЕННЫЙ МАТЕРИАЛ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ)**

*Жукова Я. Ю.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: О. Н. Игна, к.п.н., доц.*

Использование песенного материала на уроках английского языка в значительной степени повышает его эффективность и продуктивность. Это связано с психологическими и методическими особенностями песни. Данный материал имеет высокую информативную, образовательную, воспитательную и развивающую ценность, оказывает сильное эмоциональное воздействие на обучающихся, служит стимулом для создания дополнительной мотивации в учебно-поисковой и творческой деятельности.

На сегодняшний день песни являются одним из самых продуктивных средств обучения иностранному языку на начальной ступени обучения, у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Это обусловлено многими факторами.

Во-первых, песни – это текстовый материал, который дети любят, который им интересен, а, следовательно, работа с ним положительно эмоционально окрашена для учеников, что, как уже сказано, в значительной степени содействует усвоению материала.

Во-вторых, музыкальный фольклорный материал способствует овладению языком в контексте диалога культур.

В-третьих, песни являются прекрасным материалом для отработки ритма, интонации иноязычной речи, совершенствования произношения.

В-четвертых, при работе с песнями решается проблема многократного повторения высказывания по одной модели или восприятия одного и того же грамматического явления [1,с.151; перевод автора].

К проблеме использования песенного материала на уроках иностранного языка обращается ряд зарубежных авторов: Т. Murphey,

Blell Gabrielle и другие. Blell Gabrielle пишет, что «музыка порождает в учащихся индивидуальные процессы переработки слуховых образов, что в конечном итоге дает субъективно-креативные речевые процессы» [2].

Однако следует заметить, что не все песни несут одинаковую языковую ценность. «Некоторые песни можно использовать для изучения какой-либо темы, другие же содержат в себе лишь отдельные грамматические явления, и это представляет собой проблему, ведь в таком случае может просто не хватить времени, чтобы прослушать большое количество песен с целью усвоения некоторых заключенных в них фактов, лексических единиц, грамматических структур» [3, с.134; перевод автора]. Поэтому учитель при выборе песни должен принять во внимание следующую классификацию данного материала:

- учебные песни, специально написанные для определенного учебного комплекса, содержащие определенный лексико-грамматический материал и служащие средством его более прочного закрепления;
- аутентичный песенный материал, специально подбираемый для целей обучения и организованный в виде упражнений, например, для работы над лексикой по определенной теме, либо для изучения какого-либо раздела грамматики;
- аутентичный песенный материал, спонтанно выбираемый преподавателем или учащимися, неадаптированный для определенных целей обучения, но который может быть использован для развития слухо-произносительных навыков и умений аудирования, для совершенствования лексико-грамматических навыков или для создания положительного психологического фона на уроке.

Не следует забывать о том, что положительный эффект при использовании песенного материала для развития умений иноязычного общения достигается в условиях регулярного комплексного использования музыкальной наглядности, которая должна использоваться дозировано и постепенно подкрепляться сначала различными опорами, роль которых по мере развития речевых умений и языковых навыков снижается.

Таким образом, можно сделать вывод, что песенный материал действительно богат языковой и социокультурной информацией, необходимой для совершенствования лексико-грамматических, слухо-произносительных навыков, развития лингвострановедческой компетенции. С помощью песни можно повысить и уровень владения иностранным языком. Однако это требует тщательной подготовки, созда-

ния особых учебных пособий, специальной профессиональной подготовки. В противном случае, вряд ли можно рассчитывать на большой эффект.

Для того чтобы песенный материал сыграл свою положительную роль в обучении иностранному языку, необходимо придерживаться определенного алгоритма её использования. Начинать стоит с отбора песни, и здесь требуется соблюдение некоторых принципов:

- соответствие возрасту и интересам учащихся;
- аутентичность, которая предполагает аутентичность содержания, презентации и представленной в ней «картины мира»;
- языковая ценность;
- информативность;
- страноведческая ценность;
- соответствие песни уровню знаний учащихся;
- соответствие песни учебной программе и её методическая ценность [4].

Одним из главных и наиболее важных критериев отбора песни является соответствие возрасту и интересам учащихся. Для того чтобы использовать песню на младших ступенях обучения с целью формирования грамматических навыков, необходимо учитывать психологические особенности младших школьников, так как именно в этот период начинают складываться психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.

В первую очередь, в младшем школьном возрасте претерпевает существенные изменения память ребенка. Она постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. На данном этапе память ребенка развита таким образом, что он запоминает то, что его особенно поражает, что непосредственно связано с его интересами. Другими словами, повторение одних и тех же фраз и конструкций иностранного языка могут быстро наскучить младшим школьникам, в то время как петь и читать одни и те же стихи и песенки они готовы бесконечно. Используя песни и музыку, учитель имеет возможность расширять объем детской памяти самым естественным для этого возраста способом.

Еще одной особенностью младшего периода является и то, что к моменту начала изучения иностранного языка, то есть ко 2-му классу, мотивация к учебной деятельности постепенно начинает снижаться. Таким образом, задачей учителя является повышение мотивации уча-

щихся через использование новых методов, упражнений и нестандартных способов. Для этого может быть использован песенный материал.

Не следует забывать и о том, что внимание младших школьников характеризуется небольшой устойчивостью; они не умеют длительно сосредотачиваться на работе и легко отвлекаются.

Поэтому еще одним важным критерием, определяющим эффективность использования песенного материала, является его продолжительность. «Длина звучания – величина особого измерения, имеющая отдельное значение для рациональной организации курса обучения» [5, с. 194]. В методической и психологической литературе встречаются разные рекомендации относительно продолжительности песни, предъявляемой в процессе обучения. Эта переменная величина зависит от типа песни, от её сложности и информационной плотности.

Таким образом, психологические особенности воздействия песен на учащихся (способность управлять вниманием каждого учащегося и групповой аудитории, влиять на объем долговременной памяти и увеличение прочности запоминания, оказывать эмоциональное воздействие на учащихся и повышать мотивацию обучения) способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции школьников.

На начальном этапе обучения следует использовать специальные песни, написанные для учебного комплекса, содержащие определенный лексико-грамматический материал и служащие средством его более прочного закрепления. Наиболее эффективными будут рецептивные упражнения на основе песенного материала, направленные на поиск конкретных грамматических конструкций при прослушивании; подсчет количества употреблений заданных единиц; распознавание грамматических форм в потоке звучащей речи.

Многие песни можно использовать для отработки использования грамматических структур в непринужденной и эмоциональной форме. Положительным является то, что в словах песен содержатся часто повторяемые грамматические структуры, либо песни написаны в одном грамматическом времени. Например, Past Simple в песнях "Three crows sat upon the wall" или "Clementine", Present Perfect в песне "Why have all the flowers gone?" или:

"I see clearly now the rain has gone  
It's gonna be a bright, bright, bright sunshiny  
I think I can make it now the pain has one  
All of the bad feelings have disappeared."

На последующих уроках достаточно повторить песню один-два раза, чтобы её слова запомнились прочно и надолго. В памяти учащихся закрепляются необходимые для речи словосочетания и грамматические структуры.

При введении нового грамматического материала учащиеся легко узнают введённые с некоторым опережением грамматические структуры, что существенно облегчает закрепление нового материала.

Младшие школьники с удовольствием инсценируют песенку на мотив песенки «В траве сидел кузнечик...»

What can we do for you, Mum? /3 раза/

What can we do for you?

What can we do? What can we do? What can we do for you, Mum?  
/2раза/

Распевая песенку, школьники легко и непроизвольно заучивают модальные глаголы и лексику, которая понадобится им в рассказе о том, как они помогают маме дома. Песенка разучивается в течение нескольких уроков во время проведения фонетической зарядки.

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее эффективным определяющим этапом обучения школьников, поэтому к концу начального этапа школьник должен стремиться к изучению иностранного языка, иметь определенные знания, навыки, умения, на основе которых выстраивается дальнейшее обучение иностранному языку.

### *Литература*

---

1. Murphey Tim. Music and Songs. – Oxford: Oxford University Press, 1992.
2. Brian Cullen. Music and Song in Discussion [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.brianceltic.com>.
3. Kramsch Claire. Language and Culture. – Oxford: Oxford University Press, 1998.
4. Песня как один из приемов обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.englishclub.narod.ru](http://www.englishclub.narod.ru).
5. Утробина А.А. Методика преподавания и изучения иностранного языка. – М., 2006.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЕ ОБЩЕНИЯ**

*Земляницкая Ю. С.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: О.А. Слабухо, старший преподаватель*

Умение грамотно излагать свои мысли и чувства – залог успеха в любом деле. Наряду со способностью быть хорошим оратором необходимо уметь быть коммуникабельным, уметь устанавливать контакт с любым человеком. Во время диалога мы контролируем не только процесс коммуникации и обмен эмоциями, но и учитываем индивидуальные особенности собеседника. Повседневно мы оттачиваем умение завести, поддержать и грамотно закончить диалог.

Обучение диалогической форме общения на иностранном языке – одна из важнейших целей обучения иностранным языкам в школе. Из всех видов речевой деятельности, к которым относят аудирование, чтение, письменную и устную речь, безусловным приоритетом обладает самая естественная форма речевой деятельности – устная форма – в её основном оформлении диалоге [1, с. 96].

Диалогическая речь – процесс речевого взаимодействия двух или более участников коммуникации. С. Ф. Шатилов определяет диалог как процесс совместного речетворчества, в котором речевое поведение каждого из участников определяется речевым поведением другого партнера [2, с. 70]. Диалогическая речь имеет ряд психологических и лингвopsихологических особенностей, таких как реплицированность, инициативность, контактность обучающихся, ситуативность, эмоциональная окрашенность. С точки зрения эмоциональной окрашенности диалогическое общение может быть нейтральным, умеренно эмоциональным и повышенно эмоциональным [2, с. 71].

Выражение эмоций осуществляется посредством использования в речи эмотивных лексем. Эмотивная лексика – слова и выражения, называющие чувства и выражающие положительное или отрицательное отношение к явлению. Выражение эмоций – это непосредственная коммуникация самих эмоций, их языковое проявление.

Языковое выражение эмоций оформляется эмоционально-оценочной лексикой и экспрессивным синтаксисом, посредством эмотивных предложений, стилистических повторов, парцелляции – синтаксического приема усиления, состоящего в разбиении грамматически единого предложения на части, выделяемые точкой, и др. [3, с. 209].

Наибольшим смыслопорождающим потенциалом обладают в немецком языке эмоционально-оценочные существительные, прилагательные и глаголы. Они взаимодействуют, приписывая объекту положительные или отрицательные черты, эмоциональное состояние, вызываемое объектом, отношение, субъективную обусловленность оценки [4, с. 92].

Языковая система имеет специальное средство для выражения эмотивного смысла – междометия, класс неизменяемых лексических единиц, выполняющих функции эмоционального выражения переживаний, ощущений, аффектов, волевых явлений. Междометия могут употребляться самостоятельно, либо комбинироваться с номинативной частью, отражающей положение вещей, которое вызывает передаваемый междометием аффект и источник которого определяется номинацией: *Oh, du Glückspilz!* Такие высказывания имеют смысл только в том случае, если адресат высказывания является причиной боли, чувства отвращения, радости или подобных эмоций, испытываемых говорящим. Удобство выражения смыслов посредством междометий в том, что можно выразить то, чего нет желания передавать словами, исходя при этом из того, что все другие поймут, например *Pfui, Peter!* В этом случае адресат является причиной чувства отвращения [4, с. 94].

Частицы также могут выражать эмоции, поскольку это разряд неизменяемых служебных слов, которые придают лексическим и синтаксическим единицам различного рода добавочные значения и вызывают в сознании воспринимающего дополнительную смысловую информацию, объединяющую его с говорящим.

Среди эмоциональных частиц выделяют такие подвиды, как частицы восхищения, удивления, негодования, недоумения, радости, грусти, разочарования. Причем одна и та же частица может переходить из одного разряда в другой в зависимости от языковой ситуации. Главным критерием при определении значения в таком случае является интонация [5, с. 29].

Показателем отношения говорящего к адресату является обращение, которое, не неся лексической информации, является тем не менее прагматически информативным в той мере, в какой оно отклоняется от нормы – любое отклонение от шаблона несет новую информацию индексального характера.

Стандартные общие социальные обращения являются универсальной формой этикетного контакта равных или неравных по статусу людей и знаком общения на социальной дистанции, в признаке такой статусной репрезентации, в возвышении партнера проявляются нормы

вежливости. Специальные социальные обращения (Herr, Frau) приняты по отношению к лицам, занимающим престижные должности в различных общественных подсистемах (Herr Professor). Стандартные обращения имеют тенденцию к грамматикализации, выражающейся в том, что такие слова произносятся всегда в безударной позиции и становятся своего рода морфемами вежливости. Нарушение правил употребления социальных обращений свидетельствует либо о низком социальном статусе говорящего либо о сознательном намерении обидеть адресата [4, с. 93].

Выражение эмотивности обуславливает наличие разнообразных структурных моделей предложений, которые характеризуются расширением за счет употребления усилительных слов, необычным порядком слов, опущением отдельных элементов предложения. Примером функционирования эмоционально окрашенных синтаксических конструкций являются неполные структуры, которые, используя схемы полных предложений, выражают содержание, вытекающее из логических отношений членов синтаксического ряда, часто даже большее по сравнению с ним [5, с. 92].

Использование эмотивной лексики при обучении диалогической форме общения способствует не только обогащению словарного запаса учащихся эмотивными словами, но и развитию умений выражать свои эмоции и чувства на немецком языке. Необходимо отметить, что диалогическая форма общения всегда сопровождается эмоциями, как положительными, так и отрицательными. Отвечая на вопрос, принимая предложение или отказываясь от него, подтверждая или отрицая тот или иной факт, участники диалога не только обмениваются информацией, но и выражают свое эмоциональное состояние.

В школьных условиях можно говорить лишь об обучении нейтральной речи. Для того, чтобы научить учащихся вести диалог, выражая при этом свои эмоции и чувства, необходимо использовать эмоционально-окрашенную лексику. При обучении диалогу учащихся возникает проблема, которая заключается в том, что за неимением в своем словарном «багаже» эмотивных слов участники коммуникации подчас не способны передать свое эмоциональное состояние. Односложные ответы «Ja» и «Nein» либо закрепощают собеседника, прерывая, таким образом, диалог, либо не дают возможности коммуниканту передать свое отношение к собеседнику и к предмету обсуждения.

Анализ учебных пособий по немецкому языку И. Л. Бим «Schritte» для учащихся 5-9 классов средних общеобразовательных учреждений позволяет сделать вывод о том, что данные учебные пособия содержат

в сумме 29 эмотивных лексем. В учебнике «Schritte 1» для учащихся 5 класса содержится 16 эмотивных лексем, из них 7 междометий (Ach, Aha, O, ja; Brr и т. п.), 4 частицы (Und ob, und wie, doch), 5 существительных и прилагательных (wie dumm, Quatsch)[6]. Учебник «Schritte 2» для учащихся 6 класса содержит 13 эмотивных слов: 8 эмотивных существительных и словосочетаний (blöde Kuh, dummes Huhn, du Glückspilz), 1 частицу (Na ja), 4 междометия[7]. Учебник «Schritte 3» не содержит эмотивных лексем[8]. Учебное пособие «Schritte 4» для учащихся 8 класса насчитывает 5 эмотивных слов: 2 междометия (Oh, Ach), 3 частицы (so lala, nanu, wie schön)[9]. Учебник «Schritte 5» для учащихся 9 класса – 9 эмотивных слов: (Hoppla, mir ist das Wurscht, du bist ja verrückt) [10].

Упражнений для обучения эмотивной лексике в данных учебниках нет. Упражнения, направленные на обучение диалогу в данных учебных пособиях аналогичны друг другу и представляют собой шаблоны диалогов либо готовые диалоги. Эмотивная лексика, используемая в этих упражнениях, составляет основной стандарт эмотивных лексем на период обучения иностранному языку с 5 по 9 классы. Например, такого плана эмотивные слова и выражения как: es ist schön, gut, schlecht; tut mir leid, toll, klasse, prima и т. д. Преимущественно эмотивные лексемы используются в текстах для чтения.

Таким образом, без применения специальных дополнительных упражнений для обучения эмотивной лексике учащиеся будут узнавать в среднем от 15 до 29 эмотивных слов. Упражнения на формирование навыков диалогической формы общения в учебных пособиях содержат эмотивную лексику, но учащиеся не всегда готовы ее использовать, поскольку нет упражнений, направленных именно на формирование навыков диалогической формы общения с использованием эмотивных лексем. Вероятно, эффективным является использование различного рода комиксов и иллюстраций, которые провоцируют учащихся выражать свои эмоции в диалоге или проведение дискуссий, обсуждение явлений, предметов, соответствующих интересам учащихся. Учителю необходимо, в первую очередь, самому использовать в своей речи эмотивную лексику и обучать учащихся диалогу с использованием такого рода лексики.

### *Литература*

---

1. Шахматов А.А. История русского языка: Литографир. курс лекций. – СПб.: 2001.
2. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. – М.: Просвещение, 1986.
3. Нестерова Е.Е. Автономность как форма организации обучения пониманию эмотивной лексики // Язык, перевод и маждународная коммуникация. – 2005. №4.

4. Шевчик Е.Е. Методика формирования эмотивной компетенции при чтении иноязычной художественной литературы // Актуальные проблемы современной лингвистики и лингводидактики. – 2008. №6.
5. Шевчик Е.Е. Особенности обучения пониманию эмотивной лексики в процессе чтения художественных текстов // Актуальные проблемы современной лингвистики и лингводидактики. – 2007. №9.
6. Бим И.Л. Шаги 1: учеб. нем. яз. для 5 кл. общеобразоват. Учреждений – М: Просвещение, 2001.
7. Бим И.Л., Санникова Л.М., Садомова Л.В. Шаги 2: учеб. нем. яз. для 6 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2001.
8. Бим И.Л., Садомова Л.В., Артемова Н.А. Шаги 3: учеб. нем. яз. для 7 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2002.
9. Бим И.Л., Санникова Л.М., Картова А.С. Шаги 4: учеб. нем. яз. для 8 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2003.
10. Бим И.Л., Картова А.С. Шаги 5: учеб. нем. яз. для 9 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2003.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСТОЛЬНЫХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ**

*Кривоносенко И. Н.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: О. А. Слабухо, старший преподаватель*

При обучении лексической стороне речи учащийся сталкивается с рядом трудностей, как например, запоминание значений тех или иных слов, их написание, сочетаемость слов друг с другом и т. д. Для того, чтобы поддержать интерес учащихся к изучаемому предмету, учитель старается найти новые приемы, способствующие мотивации учащихся. Для решения этих задач в настоящее время все чаще применяется игра. Игра является одним из занятий, которое позволяет совместить в себе приятное с полезным. Она способствует произвольному овладению учащимися иностранным языком в увлекательной форме. Кроме того, игра может быть интересна не только для младшего школьника, но и для подростка, так как является средством, которое направленно на активную мыслительную деятельность.

Настольные игры являются одним из средств повышения эффективности урока и мотивации учащихся. Настольные игры на уроке иностранного языка способствуют расширению, углублению и проверке знаний учащихся в наглядной форме. Настольные игры на уроке иностранного языка способствуют расширению, углублению и проверке знаний учащихся в наглядной форме. Следует отметить, что в методической литературе уделено достаточно внимания игре в процессе обучения иностранному языку, но именно настольные игры ис-

следованы поверхностно и поэтому нуждаются в более глубоком изучении.

В англоязычных источниках можно встретить два названия настольных игр: «table games» (игры на столе) и «board games» (игры на специальной доске). Согласно этим двум названиям, к настольным играм относятся только те, которые имеют основной своей принадлежностью специальную игровую доску [1].

В словаре Ожегова настольная игра определяется как игра, в которую можно играть за столом. Обычно к этой категории относят игры, содержащие относительно небольшой набор предметов, которые можно целиком разместить на столе (или на чем-нибудь, что может заменить стол) или в руках играющих. Чаще всего настольные игры рассчитаны на несколько человек, хотя есть и некоторые виды для одного игрока [2, с. 336].

Для того чтобы судить о необходимости использования настольных игр на уроках иностранного языка, во-первых, следует определить функции, которые они могут выполнять в процессе обучения: развивающую, социализирующую и обучающую. Развивающая функция направлена на развитие словесно-логического мышления, самостоятельности, сообразительности, памяти и скорости реакции. Социализирующая функция способствует быстрому сплочению коллектива, взаимопомощи и взаимоподдержке. Обучающая функция заключается в том, что настольные игры могут использоваться по разным предметам: программирование, иностранные языки, математика и др. Они могут не только являться интересной и увлекательной формой проведения урока, но и преследовать определенные учебные цели: усвоение языкового материала, практическое овладение языком и т. д. [3].

Согласно классификации настольных игр, представленной в статье Т. Бокарева «Классификация настольных игр», можно выделить следующие факторы по их делению:

- по характеру настольной игры;
- по содержанию;
- по динамике;
- по количеству игроков.

Следует остановиться на каждом пункте подробнее. По характеру настольные игры делятся на интеллектуальные и азартные. Интеллектуальные настольные игры требуют от участников активной работы их мыслительной деятельности. Игрок должен правильно анализировать игровую ситуацию и делать верные ходы. К данному типу можно отнести шахматы, эрудит (настольно-словесная игра).

Азартные игры – те игры, в ходе которых ставки постоянно возрастают, и выигрыш зависит от случая [2, с. 44]. На результат данных игр влияет случайный фактор. Роль случайности может быть определяющей (игра в кости) и ограниченной (нарды, преферанс). Те игры, в которых, при наличии фактора случайности, выигрыш в значительной мере зависит от умения игрока просчитывать ходы можно отнести к классу интеллектуальных игр.

По содержанию можно выделить: логические; карточные и игры с фишками, картой (гонки или «ходилки») и кубиками. Основным элементом последних является фактор случайности. Наиболее известные – «Игра в кости» и «Змейки и Лесенки». Логические настольные игры требуют от участника продуманных ходов и комбинаций. Примерами могут быть шахматы, шашки и др. [4].

Карточные же игры относятся к классу азартных игр. Карточные игры долгое время оставались под запретом во всем мире, так как данное занятие (игра в карты) считалось аморальным. Даже в наши дни остается двоякое отношение к карточным играм. С одной стороны, общепринято считать, что игра в карты не только тренирует ум, но и воспитывает силу воли, а с другой стороны, слово «картежник» является синонимом к слову «жулик». Теперь даже в школе дети могут поиграть в эту запрещенную азартную игру и в интересной форме решать определенные учебные задачи: формирование и совершенствования навыков, установление благоприятного климата на уроке и т. д. Исход карточной игры зависит не от играющего, а от фактора случайности и способности просчитывать ходы, а также от выдержки и интуиции участника игры [5, с. 7-9].

По динамике различают пошаговые и динамические. В пошаговых настольных играх участники делают ходы в определенной последовательности, заданной правилами. Игрок может обдумывать ход неограниченное количество времени, исход зависит от правильности хода, а не от скорости и быстроты реакции (примерами могут служить шахматы, гонки или «ходилки»). Динамические настольные игры предполагают, что ходы выполняются по желанию игроков. В них он может не успеть сделать ход или поспешить с ходом. Исход зависит не только от правильности действий, но и от быстроты реакции (лото).

По количеству игроков: 1) одиночные (собирающие паззлы, карточные пасьянсы); 2) с фиксированным числом (шахматы, шашки, некоторые карточные игры); 3) с произвольным (ряд карточных игр, гонки или «игры с фишками и картой») [4].

Проанализировав данную классификацию настольных игр, можно заметить, что один и тот же вид игры может относиться не только к

одному фактору, но и к другим. Например, некоторые азартные игры относят к интеллектуальным настольным играм, точно также как и логические и т. д. Необходимо отметить, что именно азартные игры, которые направлены на денежный или другой выигрыш не представляют интереса для обучения, т. к. игры используются только для того, чтобы достичь определенного результата, например, на формирование навыков, снятие эмоционального напряжения на уроке, сплочение коллектива и т. д.

Лексическую сторону речи представляют лексические навыки, при формировании этих навыков учащиеся встречаются с рядом трудностей, в преодолении которых могут помочь настольные игры. Важно помнить, что лексические навыки не существуют без грамматических и фонетических навыков и, наоборот. Поэтому от того, насколько хорошо будут сформированы лексические навыки, будет зависеть успешность всего процесса обучения иностранному языку. Существует три этапа формирования лексических навыков: 1) презентация и семантизация; 2) повторение или тренировка; 3) создание динамических лексических речевых связей (извлечение нужной лексической единицы из памяти и использование ее при коммуникации). Следует отметить, что настольные игры могут использоваться на каждом из этих этапов [6, с. 44-45].

Так, например, на этапе семантизации целесообразно использовать словесные настольные игры, название которых говорит само за себя. Эти игры способствуют быстрому запоминанию иностранных слов, а также расширению словарного запаса учащихся, так как главным элементом словесных настольных игр являются слова. Например, «Словесное Домино», в котором учащиеся должны сопоставить слова с картинками, таким образом, чтобы комбинации «картинка-слово» формировались путем сочетания слова на одной кости с картинкой на другой, кости должны выкладываться на специальной доске по часовой стрелке [7, с. 12-14].

На втором этапе формирования лексических навыков можно применять гонки или игры с фишками и картой предполагает наличие игрового поля/карты, фишек и игровой кости/кубика. Обычно игроки попадают в фантастический или сказочный мир, который предполагает преодоления пути полного препятствий. Например, у королевы не хватает подвески, поэтому отважным мушкетером нужно как можно быстрее отправляться в Англию, чтобы вернуть ее ко двору. Во время своего путешествия им необходимо, например, отвечать на вопросы на иностранном языке, переводить, разгадывать ребусы и кроссворды и т. п. Настольные игры такого плана помогают учащимся усваивать

языковой материал не только в плане лексики, грамматики, но и материала страноведческого характера.

Карточные игры – один из наиболее увлекательных и захватывающих классов настольных игр, который может быть использован на третьем этапе. Можно выделить такую разновидность как «Девятка смешная» (количество игроков неограниченно, колода карт любая. Игроки делят между собой карты и взакрытую кладут их стопкой около себя. Затем по очереди начинают бросать по карте в центр стола рубашкой вниз, то есть раскрытыми. Игрок, бросивший девятку должен либо сочинить историю на основе изученных слов, либо отвечать на вопросы участников игры и т. д.) [7, с. 375-376] Настольные игры на этапе создания динамических лексических речевых связей способствуют формированию экспрессивных лексических навыков.

Учитывая вышесказанное, следует отметить, что настольная игра является интересным и увлекательным занятием на уроке, кроме того она может заключать в себе определенные практические цели, т. е. они главным образом направлены на формирование или совершенствования навыков. Кроме того, помогает учащимся развить память, внимание, творческие способности, расширить словарный запас. Также следует отметить, что настольная игра может облегчить процесс обучения лексической стороне иноязычной речи, помогая даже слабому учащемуся быстро запоминать иностранные слова. Кроме того, игра позволяет проводить контроль знаний в непринужденной обстановке, что благотворно влияет на состояние учащихся на уроке. Важно помнить, для того чтобы игра могла произвести положительный эффект на обучение следует сочетать ее с традиционной методикой обучения.

### *Литература*

---

1. Настольные игры для детей и взрослых. [Электронный ресурс]: <http://www.isovet.ru/otdyx/razvlecheniya/nastolnye-igry-dlya-detej-i-vzroslyx.html> (дата обращения: 09.03.2010)
2. Ожегов, С. И. Словарь по русскому языку. – М.: Русский язык, 1985.
3. Данилец, А. В. Настольные игры. [Электронный ресурс]: <http://duch.ucoz.ru/publ/1-1-0-141> (дата обращения: 06.03.2010)
4. Бокарев, Т. Классификация настольных игр. [Электронный ресурс]: <http://igrology.ru/25212> (дата обращения: 03.03.2010)
5. Бурлуцкая, Л. А. Большая книга азартных игр. – М.: Вече, 2005.
6. Игна, О. Н. Теория и методика обучения иностранному языку. Часть 3. Обучение лексике английского языка в школе: Учебно-методический комплекс. – Томск, 2006.
7. Петкевич, Л. В. Настольные игры. – Минск: Литература, 1998.

## **ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ С ЦЕЛЬЮ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Лимарева Е. А.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: О. Н. Игна, к.п.н., доц.*

Средства обучения – это «материальные объекты, носители учебной информации и предметы естественной природы, а также искусственно созданные человеком, используемые педагогом и учащимися в учебно-воспитательном процессе, в качестве инструмента их деятельности» [1, с. 54].

С расширением использования техники в обучении иностранным языкам появилось деление средств обучения на технические и нетехнические. К техническим средствам относятся: видео- и аудиотехника, компьютер и все средства, требующие для своего использования наличия соответствующей аппаратуры и навыков ее применения. К нетехническим относятся те средства, которые не требуют специальной аппаратуры для проявления заложенной в них информации.

К новому поколению средств обучения можно также причислить мобильные телефоны, однако лишь небольшое количество преподавателей уделяют данному ТСО должное внимание, в то время как оно может стать одним из эффективных средств формирования и развития коммуникативной компетенции учеников в сферах повседневного общения.

Практика показывает, что подавляющее большинство студентов имеют мобильные телефоны. Каждый телефон обладает различными функциями (передача текстовых сообщений, запись и передача звука, запись и передача видео), каждая из которых может быть эффективно использована в процессе обучения иностранному языку на различных этапах.

Среди упражнений, которые можно выполнить с наиболее простыми моделями телефонов, выделяются следующие:

1) «Телефонный аукцион». Данное упражнение направлено на формирование навыков составления рекламных текстов, представления своего продукта публике, создания презентаций по различным темам, а также на увеличение словарного запаса учащихся в сфере технических возможностей сотовых телефонов. Данное упражнение проходит в форме аукциона, где один из учеников (или несколько) играет роль аукциониста, а задача остальных представить свой продукт (сотовый телефон).

2) Элементы смысловых связей текста или «цепная реакция» (a chain story). Можно применять обмен текстовыми сообщениями, где каждый ученик добавляет новый абзац к тексту, полученному им в текстовом сообщении. Задача учеников – использовать различные элементы связи предложений в тексте и частей текста. Разновидностью данного упражнения может быть упражнение на «обратную реакцию» (a chain reaction). Учитель отправляет первую часть условного предложения («If-clause») одному из учеников, тот заканчивает предложение и отправляет предложение другому ученику. Тот должен закончить предложение своего партнера и так далее. Последнее предложение отправляется преподавателю и результаты обсуждаются.

3) «Напоминание». Относится к внеклассной работе учеников и состоит в том, что ученики устанавливают на телефоне какое-то количество новых лексических единиц в форме напоминания, которые с определенными интервалами «напоминаются» ученику [2, с. 35].

Наиболее интересными с точки зрения привлечения творческих способностей учеников в процесс изучения иностранного языка являются видеопроекты с применением функции записи и передачи видео с мобильных телефонов. Подобные задания создают потребность использовать в речи различные коммуникативные функции языка, то есть создавать описательные, повествовательные тексты, участвовать в дебатах, совместном принятии решений, нахождении компромисса [3]. Помимо этого, подобные задания способны решать проблемы недостатка урочного времени, отсутствия у учеников мотивации к изучению иностранных языков, преодоления у менее активных учеников страха перед публичными выступлениями, а также улучшения поведения «продвинутых» учеников на уроках, которые иногда демонстрируют негативное отношение к менее осведомленным ученикам и даже к учителю. Видеопроекты могут быть представлены перед классом, группой сверстников специально отобранным жюри (тематические видеопроекты) или выложены в интернет для on-line голосования.

Выделяются следующие варианты видеопроектов:

1. Короткометражный фильм. Для данного типа проекта необходимо, чтобы студенты определили, будет ли фильм основан на реальных событиях или за его основу будет взят вымысел, а также выбрали жанр будущего проекта. Важно отметить, что преимущество видеопроектов данного типа в их жанровом разнообразии – каждый ученик может выбрать один из жанров (мелодрама, боевик, фильм ужасов, комедия).

2. Документальный фильм. Здесь для ученика важно выбрать наиболее подходящий по содержанию стиль повествования и подобрать те детали семейной жизни, жизни своего района, увлечений, проблем, школы, друзей, которые смогли бы донести смысл фильма до зрителя и отразить какую-либо важную для автора идею. Преимущество данных видеопроектов в разнообразии тем, которые затрагивают разные слои общества и предполагаются для зрителей разных возрастов.

3. Видеоинструкция. Данный тип видеопрокта предполагает объяснение, инструктаж по выполнению (созданию) чего-либо. Например, видеоинструкция игры может состоять из следующих частей: 1) презентация игры; 2) описание правил игры; 3) описание ролей игроков; 4) демонстрация непосредственно самой игры.

4. Рекламный ролик. Ученик может воспользоваться существующей идеей рекламы или создать свою собственную для продукта, который он сам придумал. Главное состоит в том, чтобы он смог отразить выгодные стороны продукта и его преимущества. Отличие данного проекта от других заключается в том, что ученик знакомится со специфичным набором лексических единиц и способов эффективного воздействия на «покупателя», характерные для рекламного производства [2,с.36-37].

Осуществление видеопрокта имеет, в большинстве случаев, шесть этапов, которые реализуются на уроке и за его пределами: 1) выбор варианта видеопрокта (жанра), который обусловлен требованиями процесса обучения, интересами учеников и общественной ситуацией; 2) выбор темы проекта; 3) написание сценария; 4) распределение ролей; 5) репетиции ролей; 6) съемка видео. Этапы 1, 2, 3 являются инвариантными; степень участия учителя зависит от уровня обученности учеников, на старших этапах обучения его участие является необязательным.

Оценка видеопроектов осуществляется по следующим параметрам: 1) идея; 2) сценарий; 3) актерская работа; 4) воздействие на зрителя за счет использования различных режиссерских находок, оригинальности; 5) языковое оформление (лексика, грамматика, фонетика).

	Отлично (4)	Очень хорошо (3)	Хорошо (2)	Доработать (1)
--	-------------	------------------	------------	----------------

	<b>Отлично (4)</b>	<b>Очень хорошо (3)</b>	<b>Хорошо (2)</b>	<b>Доработать (1)</b>
	отличается оригинальностью, свежим взглядом на какую-либо проблему, наличием необычных способов ее решения	не отличается оригинальностью, но отражает новую сторону проблемы	имеет незначительные элементы нового	не имеет глубокой смысловой нагрузки, не содержит ничего нового, оригинального
	логичный, развернутый, полностью раскрывающий идею, проблему	в целом логичный, развернутый, недостает элементов связи частей друг с другом, в целом проблема угадывается	нарушение логики повествования, проблема присутствует, но отражена крайне нечетко	отсутствие логики повествования, приоритеты повествования расставлены неверно
	удовлетворяет требованиям идеи автора, проблематики	в целом удовлетворяет требованиям, но присутствуют элементы несоответствия идее (проблеме)	удовлетворяет требованиям идеи, проблемы в низкой степени	не соответствует идее, проблеме проекта
	степень воздействия на зрителя высокая	степень воздействия на зрителя средняя	степень воздействия на зрителя низкая	очень низкая степень воздействия на зрителя, он не заинтересован в повествовании, идее, проблеме
	правильное языковое и речевое оформление, отсутствие ошибок в произношении, употреблении ЛЕ, грамматических структур	в целом правильное языковое и речевое оформление, наличие незначительных ошибок в произношении, употреблении ЛЕ, грамматических структур	в целом правильное языковое и речевое оформление, наличие нескольких серьезных ошибок в речи	неправильное языковое и речевое оформление, наличие большого количества ошибок в речи

1. Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения: Технология создания и использования. – М.: Изд-во УРАО, 1998.
2. Süleyman Nihat Şad. Using mobile phone technology in EFL classes // English teaching forum. 2009. №46.
3. Millrood R.P. Modular Course in English Teaching Methodology [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.elt.freehomepage.com>.

## **КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ**

*Перевозникова И. В.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: О. А. Слабухо, старший преподаватель*

В современной быстро меняющейся социо-культурной картине мира получение образования является залогом успешной адаптации человека в информационно развитом обществе. Умение самостоятельно учиться, осваивать новое, работать с информацией, анализировать ее и критически оценивать становится одним из условий социализации школьника, заканчивающего обучение и пускающегося в свободное плавание в мир информации, окружающей его в любой сфере жизнедеятельности: учеба, работа, досуг. Таким образом, чтение представляет собой важное базовое умения, лежащее в основе овладения искусством коммуникации, дальнейшего образования и развития личности выпускника.

Информационное развитие современного общества связано с появлением Интернета и обилием средств массовой информации, которые выпускник часто использует как основные источники сведений для осуществления учебной деятельности. Для того чтобы не потеряться в большом объеме поступающей информации, и найти именно то, что его интересует, выпускнику необходимо владеть различными стратегиями чтения в зависимости от поставленной перед ним коммуникативной задачи на извлечение информации разной степени полноты и глубины.

Развитие умения ознакомительного чтения, целью которого является беглое знакомство с основным содержанием статьи, представляется очень важным для выпускника, поскольку именно данный вид чтения наилучшим образом удовлетворяет его коммуникативно-познавательную и учебную деятельность [1, с. 207]. На завершающем этапе обучения внимание старшеклассника, как правило, направлено на получение знаний по определенным школьным предметам (вы-

бренным для сдачи на выпускных экзаменах), а значит и материалы он в основном читает только те, которые способствуют достижению поставленных целей: успешная сдача экзаменов, получение аттестата и выбор собственного пути в жизни.

Таким образом, для совершения продуктивной учебной деятельности выпускник должен уметь читать тексты так, чтобы в условиях ограниченности времени узнавать значимые факты, раскрывающие основное содержание текста, и оценивать его в соответствии со своими потребностями: полезно/неполезно, интересно/неинтересно [2, с. 108]. Выполнять подобные операции с текстом позволяет развитость умения ознакомительного чтения у ученика. Охарактеризуем данный вид чтения.

Ознакомительное чтение представляет собой чтение про себя, без предварительной установки на последующее использование извлеченной информации. Примером может служить чтение специальной или художественной литературы: если ученик знает, что читаемый текст относится к интересующей его области, он ставит своей целью познакомиться с его содержанием. При этом читающий довольствуется пониманием общей линии содержания текста для выяснения того какие вопросы и каким образом в нем решаются, и степень понимания может быть различной – от 70 до 100% [3, с. 309].

Для эффективного развития умения ознакомительного чтения необходимо чтобы учебный материал, на основе которого происходит развитие умений, максимально отвечал цели овладения выпускником умением чтения с пониманием основного содержания. Необходимо определить критерии отбора материала для обучения ознакомительному чтению.

Основным средством обучения чтению является текст, который является произведением речетворческого процесса, обладающим завершенностью, смысловым и коммуникативным единством, и представленным в виде письменного документа [3, с. 306]. Текст представляет собой коммуникативную единицу обучения, созданную с целью передачи информации и знаний от одного лица другому. Таким образом, цель прочтения текстов заключается в получении и осознании этой информации.

Будучи коммуникативной единицей, текст имеет различную композиционную структуру и может различаться по типу и стилю написания в зависимости от коммуникативного намерения автора, а также по степени подлинности создания. Эти характеристики являются значимыми критериями отбора текстов для обучения чтению.

В соответствии с подлинностью создания тексты делятся на аутентичные, дидактизированные и учебные. Если тексты написаны носителями языка для носителей языка, они называются аутентичными. Это собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий и иллюстрирующие реалии языка в естественной среде [4, с. 63].

Несколько иными характеристиками обладают дидактизированные и учебные тексты. Дидактизированные тексты создаются носителями языка специально для методических целей; эти тексты отличаются определенными изменениями объема и содержания с целью обеспечения их доступности изучающим иностранный язык. Учебные тексты создаются также для учебных целей, но их авторами являются не носители языка.

Все перечисленные виды текстов развивают умения чтения, а, следовательно, умение обмениваться информацией, но только аутентичные тексты, по мнению Барышникова Н. В. [4, с. 64] и Кричевской К. С. [5, с. 12], развивают у ученика способность и готовность к межкультурной коммуникации.

По стилю написания тексты подразделяются на художественные, научно-популярные и публицистические. При этом ученики в соответствии с требованиями, предъявляемыми государственным образовательным стандартом к уровню подготовки выпускников, должны уметь читать аутентичные тексты, написанные в различных стилях.

Основной целью создания научно-популярных текстов является знакомство читателя с различными фактами из области науки. Такие тексты насыщены научными терминами и написаны сухим, лишенным эмоциональной окраски языком, поскольку их первостепенной задачей является изложение фактов. При этом данные тексты понятны и доступны для понимания читателем, следовательно, они интересны и всегда пользуются большой популярностью у учеников [6, с. 9].

Заметно отличаются по языку изложения от научно-популярных текстов публикации и художественные тексты. Они характеризуются ярко обозначенной авторской позицией и преобладанием эмоционально окрашенной информации. Эти тексты имеют цель идеологического и эмоционального воздействия на читателя: художественный текст воздействует на воображение и чувства читателя, характеризуется образностью, эмоциональностью речи. Тексты же написанные в публицистическом стиле определяются наличием общественно-политической лексики, эмоциональностью, оценочностью, призывностью к действию.

Как было сказано выше, тексты различаются не только по стилю написания, но и по типу. Ссылаясь на Госстандарт, Кричевская К. С. утверждает, что ученики должны уметь читать аутентичные тексты самого разного характера: рассказы, газетные статьи, доклады, объявления, этикетки, личные письма, телеграммы, краткие биографии, факсы, реклама, метеосводки, вывески, сводки новостей, меню и счета, карты, и пр. [5, с. 13].

Таким образом, учет жанрово-стилистических особенностей создания текстов и их аутентичность представляются значимыми критериями отбора текстов для развития умений ознакомительного чтения. К ним также относятся такие критерии как информативность, тематика, проблематика текстов, учет интересов, возраста учеников, и объем.

При отборе текстов необходимо принимать во внимание тот факт, что они должны содействовать решению образовательных, воспитательных и практических задач образования, что является возможным только в том случае, если чтение выступает для учащихся как мотивированная речевая деятельность, поскольку если читатели относятся к содержанию текста безразлично или отрицательно, вряд ли можно ожидать высоких результатов обучения чтению [2, с. 103].

Для того чтобы повысить мотивацию выпускников к чтению, и тем самым развивать требуемые умения, необходимо чтобы тексты соответствовали их возрасту и интересам. Поскольку учебная деятельность выпускников, как правило, ориентирована на получение знаний и устранение имеющихся пробелов в необходимых им для сдачи экзаменов школьных дисциплинах, зачастую мотивация к изучению иностранного языка снижается (если он не является выбранным экзаменом).

Для поддержания интереса к школьному предмету можно предложить для прочтения тексты, насыщенные по-настоящему новой, неизвестной и, главное, полезной для выпускника информацией. Нужно отбирать тематически разнообразные тексты, предоставляющие информацию как развлекательного, так и проблемного характера, для того чтобы выпускникам, с одной стороны, было интересно их читать, а с другой стороны, жизненно важно обсудить и решить представленную их вниманию проблему [2, с. 278].

Тексты проблемного характера, раскрывающие отношение автора к какому-то событию, очень важны в процессе обучения: они развивают общеобразовательные умения (анализ, синтез, мышление, рассуждение), а самое главное, помогают решать такую важную задачу как развитие личности [6, с. 46]. При помощи текстов, наполненных определенной проблематикой, можно формировать такие необходи-

мые ученику качества, как патриотизм, ответственность за свои слова перед близкими и обществом, готовность критически оценивать информацию и делать правильный выбор.

Проблематика предлагаемых для чтения текстов является необходимым и очень важным критерием их отбора, поскольку в настоящее время можно заметить, что вопросам социального развития и воспитания школьников уделяется явно недостаточно внимания, а между тем им порой бывает очень сложно принять правильное решение. При этом нельзя ожидать, что необходимые и желательные качества появятся сами собой – их необходимо сознательно и систематически развивать; сделать это можно благодаря прочтению специально отобранных текстов.

Также важным критерием отбора текстов является объем. Его можно определить в соответствии с Госстандартом среднего образования и мнением отечественных методистов. Так, согласно Фоломкиной К. С., для чтения на завершающем этапе обучения должны быть предложены довольно длинные тексты: их объем сводится к 2-3 страницам, при этом это должны быть сравнительно легкие в языковом плане тексты, содержащие не менее 25-30% второстепенной информации, не препятствующей пониманию содержания. Наличие второстепенной информации является важным аспектом обучения ознакомительному виду чтения, поскольку одной из задач ученика является различение главных и малозначительных фактов [2, с. 108].

Таким образом, учитывая трудные условия, в которых находится ученик при овладении иностранным языком в выпускном классе, необходимо добиваться того, чтобы он был наилучшим образом подготовлен к завершению среднего образования и вступлению в учебно-профессиональную деятельность.

Выпускник должен быть готовым к совершению иноязычной коммуникации, уметь пользоваться основными источниками информации, удовлетворяя тем самым свои познавательные потребности. Это представляется возможным при овладении умением ознакомительного чтения и специально отобранным текстам, отвечающим специфике обучения данному виду чтения и особенностям возраста, интересов выпускников.

### *Литература*

---

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1988.
2. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 2005.

3. Филатов В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004.
4. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2003.
5. Кричевская К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – М., 1996.
6. Городникова М. Д. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе. – М.: Просвещение, 1987.

## **ВИДЕОНОВОСТИ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ**

*Семенова С. С.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: О. Н. Игна, к. пед. н., доц.*

Развитие навыков говорения – одна из основных задач обучения иноязычной речи. Но овладение этим видом речевой деятельности сопряжено с большими трудностями, которые обусловлены сложностью самого процесса порождения речевого высказывания. Чтобы создать мотивацию общения на иностранном языке в учебных условиях, необходимо использовать ситуацию, то есть обстоятельства, в которые ставится говорящий, что вызовет у него соответствующую интенцию.

В процессе просмотра на занятиях видеофильмов на иностранном языке создаются такие условия, когда ученики вступают в разговор, обсуждение. Кроме того, они слушают речь носителя языка, знакомятся с историей, географией страны изучаемого языка. Но по мере углубления в иностранный язык обучающий эффект от учебных программ обычно стремится к нулю. При определенном уровне владения языком можно уже хорошо понимать речь на учебном материале и практически ничего не понимать из аутентичной речи, фильмов, передач. Это логически объяснимо: ведь язык – это лишь тренировка, не более того. Как в любой тренировке со временем необходимо увеличивать дозирование материала, в противном случае прогресс прекращается.

Телевидение – это специфический инструмент в освоении языка. Прежде чем заговорить самому, необходимо научиться понимать других. В таком случае использование телевидения в обучении иноязычной речи оказывается более эффективным по сравнению с видеофильмами и видеосюжетами. С помощью коммуникативных средств (слов, формул обращения, стереотипов речевого поведения, средств невербальной коммуникации) у зрителей создается «эффект присутст-

вия». Все, что зритель видит по телевидению, кажется ему происходящим на его глазах, сейчас, сию минуту. Он чувствует себя соучастником событий. Именно поэтому использование телевизионных средств массовой информации (СМИ) делает процесс обучения иностранным языкам более живым, убедительным и эмоциональным.

Информационные возможности телевидения позволяют изучающим иностранный язык пользоваться аутентичными способами общения с носителями языка. Они способствуют имитации практически естественной языковой среды, в них отражаются изменения, происходящие в структуре и семантике языковых явлений в режиме реального времени. Телевидение отражает социальную жизнь общества, особенности национального менталитета, национальные стереотипы, поэтому телесобщения могут служить источником сведений при изучении современного культурного фона в учебной иноязычной коммуникации. Формирующееся умение адекватно понимать телесобщения становится действенным средством мотивации учеников в сфере их учебной деятельности [1, с. 41].

Телевидение выполняет разнообразные функции, в том числе и те, которые делают использование данного СМИ в обучении иностранным языкам целесообразным и отвечают задачам и требованиям обучения иноязычному общению на языковом факультете. К данным функциям относятся: информационно-образовательная, культурологическая функции, а также функция социализации личности, ее воспитания. Здесь телевидение предоставляет широкие возможности для организации иноязычного речевого общения в условиях отсутствия естественной иноязычной среды и является эффективным средством совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции тех, кто профессионально изучает иностранный язык. Кроме того, на основе телевизионных программ реализуются воспитательные и общеобразовательные задачи обучения ИЯ [2, с. 34].

Среди разнообразных жанров и программ телевидения одним из самых доступных и популярных являются «новости». Сохраняя черты собственно текста, теленовости вбирают в себя такие особенности «среды обитания» как опосредованное взаимодействие участников коммуникации и, в то же время, максимальную включенность в течение повседневной жизни в силу специфики объекта отражения – современной действительности.

Тексты видеонОВОСТЕЙ являются одним из достоверных, доступных, распространенных способов донести до масс сообщения о тех или иных политических событиях в стране и за рубежом. К дидактическим достоинствам текстов теленовостей относятся:

- аутентичность получаемой информации;
- оперативность получения снятых с эфира «свежих» новостей, возможность тот час же обсудить данные события;
- актуальность информации;
- краткость и точность подачи большого количества информации;
- использование двух каналов для передачи информации (аудитивного и визуального).

Тексты видеонОВОСТЕЙ способствуют формированию социокультурной компетенции. Они расширяют социокультурные знания: страноведческие – знания о политическом, экономическом устройстве страны, географии, социальной жизни, искусстве и культуре; лингвострановедческие – теленовости содержат большое количество реалий, фоновой и коннотативной лексики. Обогащение такими знаниями позволяет лучше понимать культуру страны изучаемого языка, выраженную в семантике языковых единиц. ВидеонОВОСТИ представляют разнообразные модели социального и речевого поведения, в которых объединяются лингвистический и культурологический аспекты (например, ситуация переговоров, сообщения о катастрофе, демонстрация безработных и т.д.).

Часто телеканалы, передающие новости, не только отражают события окружающей действительности, но и интерпретируют их в свете той или иной идеологии телеканала, используя при этом определенные приемы воздействия на телезрителя. Ученики в процессе формирования своей коммуникативной компетенции должны научиться воспринимать информацию с большей степенью критичности, выявлять эти приемы, которые имеют определенное лингвистическое выражение, и противостоять им, стремясь к объективной оценке событий. Для этого необходимо проведение лингвистического анализа теленовостей с семантических, структурно-функциональных, социокультурных и прагматических позиций с целью изучения воздействия различной структуры теленовостей на реципиента. Речевые умения, необходимые для этого, сложны, и для их формирования требуется систематическое обучение [3, с. 100].

В значительной степени работа с использованием видеонОВОСТЕЙ строится по принципу программирования с той разницей, что в данном случае появляются новые дополнительные возможности для создания объемных программ гибкого (творческого) управления процессом обучения устной иноязычной речи на занятиях. В учебной работе могут применяться следующие методические приемы:

- демонстрация иноязычного речевого образца в виде диалога, монологического высказывания, отдельных реплик, цельного коммуникативного сюжета;
- аудиовизуальная программа управления усвоением иноязычных речевых образцов;
- устноречевое взаимодействие в системе «диктор – обучаемый»;
- аудиовизуальная иллюстрация содержания речевых высказываний и отдельных образцов;
- создание тематической и другой наглядности для стимулирования иноязычных высказываний обучаемых;
- создание проблемных ситуаций и постановка задач;
- изображение предлагаемых обстоятельств;
- иллюстрированное обучение свободным и устойчивым словесным выражениям с целью развития образно-стилистического иноязычного мышления обучаемых;
- упражнения для усвоения грамматики иностранного языка;
- профессионально-деловые и социально-бытовые игры;
- упражнения для усвоения реалий данного языка;
- упражнения для ознакомления обучаемых с иноязычным речевым этикетом и особенностями речевого и паралингвистического поведения носителей изучаемого языка;
- тесты для определения уровня владения иностранным языком как средством общения и деятельности.

Кроме того, в последнее время перед началом информационных новостных телепередач, как правило, зрителям предлагается в сжатом виде содержание всего информационного выпуска. В конце новостных телепередач диктор кратко повторяет еще раз содержание тех сообщений, которые прозвучали с экрана. Любое телевизионное сообщение начинается с заголовка или, как выражаются журналисты, с «захода», а затем следует кратко изложенная основная часть информации. Таким образом, дважды в сжатом виде повторяются новости, о которых подробнее рассказывается в самом выпуске. Анонсы, заголовки в телевизионных новостях знакомят с темой речевого сообщения и создают определенную направленность мысли. Телевизионные кадры являются подсказывающим ориентиром, так как они способствуют стимулированию языковой догадки, возбуждают интерес, помогают удержать в памяти последовательность излагаемых фактов. Зрительная опора важна не только для смыслового понимания, но и для последующей беседы по содержанию.

Следует отметить, что восприятие и понимание иноязычных текстов видеонОВОСТЕЙ сопряжено с наличием некоторых трудностей:

- лингвистические трудности связаны с языковой формой сообщения, т.е. с непониманием текста на уровне значения.
- экстралингвистические трудности связаны со смысловым содержанием новостного сообщения, т.е. с непониманием текста на уровне смысла, возникающее из-за незнания ситуации и недостаточного объема фоновых знаний относительно событий, освещаемых в новостях.
- психологические трудности связаны с условиями предъявления новостного сообщения и каналом передачи информации, т.е. с восприятием информации, поступающей одновременно по слуховому и зрительному каналу при однократном предъявлении в быстром темпе. Преодоление данных трудностей и формирование на этой основе умений обуславливает продуктивность адекватного понимания иноязычного текста видеонОВОСТЕЙ в реальных жизненных условиях и возможно в ходе определенным образом организованного, целенаправленного процесса обучения.

В заключение хотелось бы отметить, что опыт работы с телевизионными новостями на занятиях по английскому языку показал, что, с одной стороны, телеаудирование представляет определенную трудность для учащихся старшего школьного возраста, так как данные аутентичные материалы, являясь социально-речевым явлением, требуют сформированности у учащихся определенной лингвистической, лингвокультурологической и коммуникативной компетенций. С другой стороны, являясь «живым» материалом, как и информации из газет, видеонОВОСТИ являются мощным мотивом к изучению английского языка в целом.

### *Литература*

---

1. Панова Л.В. Роль телевидения как СМИ в обучении иностранным языкам // Сборник научных работ «Вестник молодых ученых». – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2004.
2. Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации / Е.Ф. Тарасов [и др.]; отв. ред. Ф.М. Березин, Е.Ф. Тарасов. – М.: Наука, 1990.
3. Панова Л.В. Телевидение как модель иноязычного общения и его использование в обучении иностранным языкам // Сборник научных статей «Горный Алтай: Проблемы билингвизма в поликультурном пространстве». – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2008.

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОГО ЭТАПА ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Ухвачева Д. И.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: Е. И. Вшивцева, ассистент*

Современное общество требует высокого уровня подготовки выпускников, и высокий уровень владения иностранным языком. Школа обеспечивает данную подготовку, и в задачу учителя входит научить ребенка выбирать необходимую информацию, логически ее выстраивать, творчески подходить к выполнению любой работы и суметь защитить свою точку зрения. Все данные задачи поможет реализовать один распространенный метод – метод проектов.

Целью данной статьи является изучение последнего и очень важного этапа выполнения проекта – этапа контроля полученных результатов. Существует множество мнений и классификаций этапов работы над проектом, но все авторы схожи в одном мнении: в необходимости и важности контроля. Все исследователи непременно выделяют контроль, как заключительный этап выполнения проекта. Отличие же состоит в том, как организовать данный этап и какая роль отводится учителю на данном этапе. Мнения исследователей расходятся по данному вопросу. Давайте рассмотрим некоторые из них.

Т.В. Душеина считает оценку проектной работы серьезной задачей. Способы оценки проекта противоречат с официальной процедурой выставления оценки за работу ученика. Т.В. Душеина выделяет два принципа оценки проектной работы:

1. Язык – составная часть всего проекта. Поэтому нельзя оценивать проект только на основе лингвистической правильности. Оценка следует выставляться за проект в целом, за его многоплановость, за уровень проявленного творчества, четкость и уверенность презентации.
2. Проект, как правило, представляет собой работу, в которую вложено очень много усилий, и ученики, скорее всего, захотят сохранить ее для себя. Поэтому не стоит делать исправления в конечном варианте проекта. Или не делать этого чернилами [2, с. 40].

Т. В. Душеина советует ученикам делать черновой вариант проектной работы, который будет проверять учитель и делать все необходимые исправления. В итоге в конечном варианте ошибок не будет. Следует также помнить, что оценить грамотность учитель может в

любых других видах деятельности. Проектная работа дает возможность развивать творческие способности, исследовательские навыки, умение выразить себя [2, с. 41].

Хочется также отметить мнение Р.Г. Борисовой по поводу данной проблемы. Во многом ее требования к этапу контроля схожи с принципами Т.В. Душеиной. Оба автора считают необходимым использование чернового варианта проекта, где учитель может исправить ошибки. Так же оба автора рекомендуют учителю избежать исправления в конечном варианте работы. Если возникли какие-либо дополнения, замечания, ошибки, то лучше написать их на отдельном листе и обсудить с учеником.

Однако в работе Р.Г. Борисовой есть некоторые отличительные принципы. Например, при оценке результатов проекта, автор уделяет внимание тому, насколько глубоко, полно и качественно раскрыта тема исследования, а не творческому подходу при выполнении проекта. Так же Р.Г. Борисова предлагает решение следующей проблемы. Во время защиты проектов класс обычно внимательно слушает либо первые, либо наиболее удачные проекты. Чтобы поддержать внимание класса, предлагается дать учащимся задание самим оценить проект своих одноклассников. Также учащиеся-докладчики составляют интересные вопросы, загадки, кроссворды, упражнения по своим проектам, предлагая одноклассникам выполнить их после защиты проекта [1, с. 35].

Давайте теперь обратимся к мнению зарубежных исследователей по поводу данной проблемы. Так, например, Д. Жак считает, что главная функция учителя во время выполнения проекта заключается в помощи и координации работы над проектом. Однако к функции оценивания следует подходить серьезно и обдуманно. Для этого автор предлагает учителю использовать систему оценивания результатов проекта. Необходимо провести четкую границу между процессами консультирования и оценивания. Например, разделить эти процессы по времени. Данный подход может быть уместен, когда работа над проектом ведется в течение всего года [3, с. 72].

В своей работе исследователь предлагает учителю на заключительном этапе взять на себя 3 дополнительные задачи, которые могут помочь ученику улучшить качество готового проекта:

1. Обсудить с учеником насколько были достигнуты цели данного проекта, и что необходимо еще сделать, чтобы их достичь.
2. Открыто обсудить со всеми учениками, или с каждым отдельно, критерии оценки проектов.

3. Проверить черновой вариант проекта и сделать свои замечания и дополнения [3, с. 74].

Что же касается оценивания проектов, Д. Жак считает, что следует разработать процедуру оценки проектов, учитывающую не только конечный результат, но и то, как ученик работал в течение этого времени. Для объективной оценки результатов проекта, учителю предлагается ответить на следующие вопросы:

1. В какой степени ученик достиг поставленных целей проекта.
2. Насколько проект ученика является глубоким.
3. В какой степени руководство учителя мешало или помогало процессу достижения конечных целей.
4. Какие результаты серьезного процесса работы над проектом мы можем получить (промежуточные решения, мысли, действия).
5. Как можно оценить эту работу ученика [3, с. 76].

Ответом на первый вопрос может послужить дневник или журнал, который ведет студент, или записи встреч, которые делает руководитель. Что касается ответа на второй вопрос, то некоторые оценки могут быть проставлены еще в процессе работы над проектом. Адекватный метод оценки проектов должен рассматривать их в соответствии с утвержденным перечнем критериев. Следует отметить, что Д. Жак считает невозможным подходить ко всем работам с одним и тем же критерием оценки результатов. Оригинальные проекты порождают свои собственные критерии оценки результатов [3, с. 77].

Процедура оценивания проектов друг друга не слишком популярна среди учеников: они неохотно выносят на обсуждения свои работы и предпочитают давать слишком мягкие оценки. Такого рода оценивание не приносит желаемых результатов. Студенты имеют возможность получить информацию о своих сильных и слабых сторонах от тех, кто их близко знает. Таким образом, самооценка и оценка одноклассников проекта должны комбинироваться между собой, а так же с оценкой преподавателя. Таким образом, появляется окончательная оценка [3, с. 80].

Проанализировав вышеназванные работы можно сделать следующие выводы:

1. Роль учителя во время выполнения проекта, а так же и на этапе контроля, должна заключаться исключительно в координации деятельности ученика. Задача учителя направлять и «подталкивать» ученика к верному решению.
2. Все авторы согласны с тем мнением, что необходимо использовать черновой вариант проекта для исправления воз-

никающих ошибок, чтобы снизить вероятность их появления в конечном варианте.

3. Что же касается оценки проектов, то по данному вопросу единого мнения не нашлось. Мнение же Д. Жака, что итоговая оценка должна складываться из самооценки, оценки одноклассников и оценки преподавателя представляется наиболее объективным.

Метод проектов является очень действенным и эффективным методом, но чтобы получить высокий результат, необходимо соблюдать правила проведения проектной работы, а в частности с особой серьезностью подойти к процедуре контроля и оценки проекта. Если же самый главный и важный этап проведения проекта будет выполнен удачно, то ученики приобретут незаменимый опыт работы, который им пригодится в дальнейшем обучении в университете, например, при написании курсовой работы, где важную роль играет поиск и отбор необходимой информации и самоконтроль. Так же ученики получают, возможно, первый опыт выступления на публике, что поможет им в профессиональном плане, в их будущей работе. Более того, ученики научатся оценивать свою работу и работу одноклассников и аргументировать свою точку зрения. Исходя из всего вышесказанного, очевидно, что метод проектов незаменим в школьном обучении, но его использование должно быть грамотным и тщательно продуманным.

### *Литература*

---

1. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2003. №5.
2. Борисова Р.Г. Проектная деятельность учащихся в общеобразовательной школе // Иностранные языки в школе. 2007. №8.
3. Буйко Т.Н. Метод проектов. – Минск: «РИВШ БГУ», 2003.

## **ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Чепкунова В. О.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: О. А. Дроздова, ассистент*

Одной из форм существования социально-речевой среды и средством отражения иноязычной действительности являются тексты средств массовой коммуникации, в частности, тексты печатной изобразительной рекламы, которые (в большей своей массе) играют роль

источника информации о национально – культурной специфике народа – носителя языка и служат для обмена информацией в процессе социальной деятельности людей и их речевого общения.

Реклама – явление чрезвычайно многогранное и многоаспектное. Поэтому неудивительно, что существует значительное разнообразие толкований данного понятия и определений самого термина. Как справедливо отмечается в исследовании «История рекламы», «существование множества определений интересующего предмета не должно смущать ни начинающих, ни опытных профессионалов рекламной сферы – такова участь любых сложных, многогранных, в известной мере, даже универсальных явлений действительности»[1, с. 10].

Побуждая потребителей стать приверженцем того или иного товара, «вписаться» в его образ, реклама выполняет регулятивно-интегративную функцию. Она борется с нашими старыми привычками и представлениями, распространяет новые социальные нормы и модели поведения.

Как отмечает известный социолог А. Акун, реклама сегодня играет роль духовного наставника: она помогает человеку, потерявшему ориентир, найти свое место в жизни. Она подсказывает ему, как одеваться, как оставаться молодым, как быть счастливым. Здоровье, престиж, комфорт, безопасность – все это дает прославляемый ею продукт [2, с. 135].

Реклама – это распространяемая в определенной форме информация неличностного характера о товарах, услугах или идеях и начинаниях, предназначенная для группы лиц (целевой аудитории) и оплачиваемая определенным спонсором.

Основная цель рекламного текста – привлечь внимание, вызвать интерес и стимулировать сбыт. Для достижения этой цели составители рекламного текста обращаются к использованию различных лингвистических и психологических приемов. Рекламный текст должен отличать доходчивость, яркость, лаконичность, экстравагантность, высокопрофессиональное исполнение. Законы конкурентной борьбы требуют от создателей рекламы максимальной точности при передаче информации, выразительности, профессионализма.

Уникальность рекламы объясняется тем, что она обладает чрезвычайно широкими информационными возможностями.

Исследователи отмечают, что реклама как одна из форм речевой коммуникации имеет существенную отличительную особенность: зачастую коммуникация происходит в условиях, которые можно определить как неблагоприятные. Дело в том, что реклама представляет собой так называемый «односторонний» тип коммуникации (назы-

ваемый в книге Торбена Вестергаарда и Кима Шредера one-way communication) [3, с. 15].

Безусловно, игра слов и образов, искажение правописания и идиом, «неправильный» синтаксис и необычное использование знаков препинания являются очень характерными для рекламы и нередко способствуют созданию наиболее выразительных и успешных рекламных сообщений. Как отмечалось выше, в рекламе можно наблюдать крайне высокую концентрацию разнообразных стилистических приемов. Подобная особенность рекламных текстов является чертой интернациональной.

Выразительность следующего текста в большой степени заключается в использовании каламбура, основанного на многозначности фразового глагола to pick up: этот глагол в различных сочетаниях приобретает разные значения – «поправить, улучшить дела»; «снять телефонную трубку». Эти значения глагола обыгрываются в последнем предложении текста, рекламирующего компанию AT&T (If you want your business to pick up, pick up the phone), которое содержит призыв воспользоваться телефонными услугами компании с целью повышения успешности бизнеса и деловых контактов.

HE'S NOT IN TEXAS.

BUT HE'S OILING THE WHEELS IN HOUSTON.

«Doug? It's Brian. I just got the results of the drilling program».

«Impressed? »

«Amazed! »

«So were we. When are you back? »

«Tomorrow. First flight out. Hey, is the old man happy? »

«Ecstatic. Even after six dry holes».

«I knew it was there. But I want to hear it from you. It's pumping haw many barrels a day? »

The rest of this conversation is strictly confidential.

With AT&T and your local telecommunications organization the lines of communication to the States are open for everyone.

If you want your business to pick up pick up the phone. AT&T [4, с. 35].

Очень активно в рекламе используются сленг и разговорные выражения. Как отмечается в работе «Язык рекламных текстов», «разговорные конструкции используются для создания эмоционально-экспрессивной окраски, образности, доходчивости и действенности рекламного текста, который предназначен для массового читателя, а потому должен быть близок ему по структуре» [5, с. 59]. Действи-

тельно, нередко рекламные тексты написаны таким образом, чтобы их звучание напоминало звучание устной разговорной речи. Например:

Fresh roasted turkey with all the trimmings – just like mom's!!!

Pork tenderloin in horseradish sauce with rice, veggies and homemade bread.

В приведенном в качестве примера рекламном тексте неоднократно встречаются сленговые и разговорные выражения: *with all the trimmings, just like mom's, veggies*. Кроме того, обращает на себя внимание использование тройного восклицательного знака, что крайне нехарактерно для английской письменной речи; подобная эмоциональная окрашенность гораздо более типична для речи устной.

Число возможных отклонений от языковой нормы не ограничено, поскольку любое языковое правило можно нарушить тем или иным образом. Дж. Лич в книге «English in Advertising» упоминает орфографические, грамматические, лексические, семантические и контекстуальные отклонения от языковой нормы [6, с. 60].

Не менее важным представляется еще один аспект рассматриваемого вопроса – то, как мы говорим о рекламе.

В последнее время вопрос о терминологическом аппарате, используемом при работе в рекламном бизнесе, о профессиональной лексике становится все более актуальным. Такое положение дел объясняется тем, что к настоящему моменту накопилось значительное количество реалий в области рекламы, которые российские специалисты весьма интенсивно и успешно заимствуют из зарубежного опыта. Очевидно, что вместе с реалиями заимствуются и термины, их обозначающие.

Большинство терминов, используемых в рекламном бизнесе, представляют собой либо прямой перевод аналогичного англоязычного термина, либо его транслитерацию. И в том, и в другом случае при использовании термина возникает ряд сложностей. Если речь идет о транслитерации термина (например, промоушн, директ маркетинг и т.п.), встает ряд вопросов, касающихся как понимания самого термина, так и его использования. В случае прямого перевода термина речь идет, прежде всего, о разнообразии вариантов перевода, приводимых в различных словарях и изданиях, что влечет за собой возникновение синонимических рядов терминов. Так, например, термин *promotion* переводится как продвижение, продвижение товара (продукта); наряду с переводными вариантами используются и транслитерированные: промоушн или промоушен [5, с. 61].

Таким образом, можно сделать вывод, что при изучении рекламных текстов идет увеличение синонимичного ряда, тем самым пополняя лексический запас учащихся. Также, идет закрепление устойчи-

вых выражений и фразеологических высказываний. Реклама вносит свой вклад в изучение иностранного разговорного языка, тем самым облегчая понимания при коммуникации с носителем языка.

Однако возникает вопрос: насколько допустимо искажение языка в рекламных роликах или печатных текстах? Вряд ли стоит ожидать единства мнений по данному вопросу. Ответ на этот вопрос зависит не только и не столько от позиции того или иного участника дискуссии, сколько от того, что является его доминантой. Если в расчет принимается повышение уровня продаж, то зачастую подобные приемы (как утверждают авторы текстов) этому способствуют. С другой стороны, нельзя забывать, что реклама является частью массовой культуры, поэтому, безусловно, следует учитывать, что не только культурные приоритеты целевой аудитории влияют на восприятие рекламы, но и реклама влияет на мировоззрение и общий культурный уровень нации.

### *Литература*

---

1. Ученова В.В., Старых Н. В. История рекламы или метаморфозы рекламного образа. – М.: Наука, 1999.
2. Акун А. Социология средств массовой коммуникации. – Ашет, 1987.
3. Vestergaard T., Schröder K. The Language of Advertising. – Blackwell Publishers Ltd., 1985.
4. Евстафьев В.А. Журналистика и реклама: основы взаимодействия // Опыт теоретического исследования. – М. 2001.
5. Розенталь Д.Э. Язык рекламных текстов. – М., 1981.
6. Leech G. English in Advertising. A Linguistic Study of Advertising in Great Britain. – London, 1966.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Щербина Ю. В.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: Е. И. Вшивцева, ассистент*

На уроке иностранного языка особое значение имеют занятия, которые способствуют формированию интереса и желания изучать иностранный язык, обеспечивают вовлеченность всех учеников в данный вид деятельности и способствуют речевой активности. Данные задачи можно решить с помощью игровых методов обучения.

Игра является традиционным методом обучения и воспитания, который активизирует все познавательные процессы учащихся, то есть развивает внимание, мышление, память и творческие способности.

Кроме того, обучающие игры позволяют снять напряжение, возникающее в процессе обучения, преодолеть языковой и психологический барьеры. Использование игровых ситуаций позволяет овладеть речевыми навыками в процессе естественной ситуации общения во время игры. Однако, для того, чтобы в ходе игры выполнялись поставленные учителем задачи, необходимо создать доброжелательную атмосферу и ситуацию успеха для учеников.

Следует использовать разные виды игр в зависимости от целей и задач урока, в зависимости от вида речевой деятельности, прорабатываемого на уроке. Игры могут применяться, как отдельные элементы урока или весь урок может быть построен в форме игры с элементами соревнования между командами.

Обучающие игры, используемые на уроках иностранного языка, можно разделить на следующие категории:

1. Лексические игры.
2. Грамматические игры.
3. Фонетические игры.
4. Орфографические игры.
5. Творческие игры.

Лексические игры используются для выполнения таких задач обучения как: тренировка учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественным; активизация речевой и мыслительной деятельности учащихся; развитие речевой реакции у учащихся.

Рассмотрим возможные игровые методики, используемые для введения новой лексики, а также для закрепления уже изученной.

1. Игры на память, используемые для введения новой лексики.

- a. Учитель вызывает двух учеников к доске, просит внимательно посмотреть друг на друга в течение нескольких секунд, затем они поворачиваются друг к другу спиной и описывают внешность друг друга по очереди. Побеждает ученик, назвавший последнее предложение.
- b. Учащимся предлагается картинка, на которой изображены животные. Они рассматривают ее в течение 1-2 минут. После этого, им показывают другую картинку, на которой отсутствуют некоторые животные, изображенные на первой картинке. Учащиеся должны назвать отсутствующих животных [1, с. 46].

2. Игры, направленные на использование изученной лексики под руководством учителя.

- a. Для проведения игры учитель готовит два набора карточек. Карточки набора «А» содержат одно существительное, кар-

точки набора «В» содержат три прилагательных. Учащиеся делятся на две команды: одна читает по очереди прилагательные, другая называет подходящее существительное.

- b. Учитель рисует сетку как для игры в крестики-нолики и заполняет ее лексическим материалом, который хочет обсудить. Учащиеся должны выбрать клетку и объяснить понятие (слово). Если игроки все сделали правильно, они получают право поставить крестик или нолик и продолжают игру. Учащиеся играют в командах или в парах.
- c. Игра состоит из двух этапов. Учащиеся играют в парах. На первом этапе учащиеся пишут максимальное количество слов по теме. На втором этапе составляют диалоги с данными словами [2, с. 38].

3. Игры, направленные на самостоятельное использование учащимися лексики в ситуации общения.

- a. Учащиеся делятся на группы. Каждая группа создает свой «кулинарный рецепт» и делает его презентацию. Другая группа оценивает «рецепты» и высказывает свое мнение.
- b. Учитель заготавливает карточки с надписями. Учащиеся должны разыграть диалоги от лица покупателя и продавца, используя лексику на карточках.
- c. Перед игрой учащиеся выбирают известную личность, обсуждают ее биографию и творчество. Для игры ученики разбиваются на группы и 3-4 человек. Один из них играет роль известного человека, другие задают ему вопросы о его жизни, работе, семье. Затем один из учащихся пересказывает все, что он узнал об этой личности.

Игровые методы обучения являются одними из самых эффективных методов обучения иностранному языку, так как они активизируют мыслительные процессы учащихся, способствуют усвоению лексики на всех этапах обучения: введение новых слов, создание речевых связей в однотипных речевых ситуациях, свободное использование новой лексики в общении. Игровые формы обучения просты для выполнения и не требуют специального оборудования, поэтому их можно использовать на каждом уроке. Кроме того, игровые методики очень разнообразны: на начальном этапе изучения лексики они представлены в виде игровых упражнений, которые облегчают запоминание новых слов; на заключительном этапе применимы ролевые игры и игровые ситуации. Самое главное при выборе игр подобрать игру уместную на уроке и посильную для учащихся, а также соответствующую педагогическим целям и задачам данного урока.

Успешность проведения игры во многом зависит от учителя, его эмоциональности и умения вовремя уйти в сторону, если дети ведут игру. Во время игры учащихся не следует прерывать, так как это может нарушить ситуацию общения. По этому поводу можно упомянуть слова В. Риверса: «Очень часто в обществе люди предпочитают молчать, если знают, что их речь вызовет отрицательную реакцию со стороны собеседника. Подобно этому ученик, каждую ошибку которого исправляет учитель, не только теряет основную мысль высказывания, но и желания продолжить беседу». Исправления следует делать незаметно, не прерывая речи учащихся, или делать это в конце урока [3, с. 46].

Использование игр на уроках иностранного языка помогает учителю глубже раскрыть потенциал каждого ученика, такие его положительные качества, как активность, самостоятельность, умение работать в команде, сохранить и укрепить учебную мотивацию.

### *Литература*

---

1. Абрамова И.В. Игры на уроке немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2004. №1.
2. Лобачева Н.П. Игры и сказки для работы над темами «What Do You Like?» и «What Are You Like?» // Иностранные языки в школе. 2007. №1.
3. Шарафутдинова Т.М. Обучающие игры на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2005. №8.

# ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА

## EINE VENUS IM VERGLEICH: KÜNSTLERISCHE DARSTELLUNG VON VENUS

*Bossauer Pauline*

Gymnasium Hochrad, Hochrad 2, 22 605, Hamburg, Deutschland

*Научный руководитель: Fr. Caselitz Friderike, Hamburg, Deutschland*

Venus – die römische Göttin der Liebe, ist seit der Renaissance in der Kunst oft vertreten. Es scheint, als ziehe sie die Künstler magisch an und verführe sie dazu, sie und ihren nackten Körper immer und immer wieder darzustellen. Verkörpern tut sie dabei jedes Mal das Gleiche: pure Erotik und Schönheit, bewusst oder unbewusst. Diese und andere Eigenschaften der Venus möchte ich auf die Spur kommen, indem ich die Portraits „Schlummernde Venus“ und „Venus von Urbino“ analysiere und sie miteinander vergleiche.

Die Gemälde „Schlummernde Venus“ von Giorgione da Castelfranco und „Venus von Urbino“, gemalt von Tizian Vecellio, je 1508 und 1538 entstanden, zeigen beide eine mit Öl auf einer im Längsformat (Bild1: 108x174cm, Bild2: 119x165cm) hängenden Leinwand portraitierten Frau, Venus, die auf beiden Bildern völlig nackt ist und bis auf kleine Unterschiede die gleiche Pose einnimmt.

Betrachtet man beide Bilder so gut wie zeitgleich, so wird der Eindruck erweckt, dass beide Gemälde das Gleiche zeigen: eine junge, aber erwachsene, entblößte Frau. Man sieht ihre zart und weich gemalte Haut, ihre Brust, die auf beiden Bildern gleich groß wirkt und die Hand, die bei beiden Frauen auf dem Unterleib liegt und so die Geschlechtszone verdeckt. Beide strahlen dabei Selbstbewusstsein und Erotik aus.

Betrachtet man die Bilder jedoch genauer, so fallen einem Unterschiede ins Auge. Bei Tizians Venus fällt einem der zahlreiche Schmuck und der Blumenstrauß, den sie trägt, auf. Im Vergleich zu Giorgiones Venus wirkt sie daher vorbereitet und zurechtgemacht, so als wäre sie sich bewusst, dass sie portraitiert werden würde. Verstärken tut dies der Blick, den sie direkt dem Betrachter entgegen wirft.

Schaut man Giorgiones Venus an, so hat man den Eindruck, sie so lange wie man möchte betrachten zu können, ohne sie dabei zu stören oder gar

ganz aufwecken zu können. Im Vergleich wirkt ihre Pose gleich entspannter, gar zufällig, so als hätte sie sich spontan irgendwie hingelegt.

Die Hintergründe verstärken die nun verschiedenen Eindrücke von den Bildern und kontrastieren diese deutlicher. Die abgebildete Natur in „Schlummernde Venus“ erweckt eine bestimmte Harmonie und Einfachheit, vorallem durch die ruhige Farbgebung. Das „Venus von Urbino“ zeigt im Vergleich mehr Kontraste, zum Beispiel die hängende, dunkle Decke, aber vorallem weitere Personen im Hintergrund, was beides Fragen aufwirft und die Aufmerksamkeit von der Venus nimmt. Warum sind da Personen? Wie stehen sie zur abgebildeten Frau? Wussten sie nicht, dass die Frau portraitiert werden sollte?

Außerdem wirkt bei diesem Gemälde die Ausstattung des Hintergründen allgemein edel und wohlhaben, worauf man bei Giorgione nicht sofort schließen kann. Durch das Fenster bekommt man einen kleinen Eindruck von der Natur, die düster wirkt, also auch gegenteilig zu der „Schlummernden Venus“.

Die Erotik der beiden Frauen scheint jedoch das Bedeutendste zu sein, sie zumindestens ist es, was dem Betrachter am deutlichsten vermittelt wird.

Beide Frauen strahlen eine Fülle davon aus, die eine jedoch eher indirekt, die andere mit ihrem Blick direkt.

Die Bilder selbst lassen sich in mehrere Gründe aufteilen, die sich aber vom Aufbau bei beiden ähneln.

Als Vordergründe könnte man die Decken, auf denen die Frauen liegen, ansehen, bei dem ersten Bild etwas stärker als beim zweiten, weil der rechte, vordere Teil stärker erleuchtet ist. Man könnte aber auch gleich die beiden Frauen nehmen.

Die Hintergründe lassen sich in mehrere Ebenen aufteilen. Beim ersten Gemälde befinden sich die Landschaftshügel, Bäume, Berge und Häuser auf verschiedenen Ebenen, die aufeinander liegen und überlappen. Beim Zweiten sind es die Personen, Truhen, die Wand mit dem Fenster und auch der Himmel, die den Hintergrund bilden.

Als Mittelgrund lässt sich bei beiden entweder ein großer Baum direkt hinter der Venus im ersten Bild benennen, oder wie beim zweiten die hängende Decke, die auch direkt hinter der Venus hängt. Beim letzten könnte jedoch auch der Hund noch zum Mittelgrund zählen. Über den Figur-Grund-Bezug lässt sich sagen, dass der Vordergrund, zu dem beide Venuse gehören, am deutlichsten hervor sticht. Dies wird besonders mittels der starken Akzentuierung durch das Licht bewirkt, welches bei beiden weich, bei dem ersten jedoch eher natürlich und beim zweiten künstlich fällt, beide Frauen jedoch aufhellt. Durch die Schatten am Körper, besonders auffal-

lend an der Unterseite des Beines oder am linken Arm, wirken die Venuse plastisch und real. Die Perspektiven unterscheiden sich, abgesehen von der Farbperspektive, die gleich ist, bei den Bildern. Bei dem Gemälde „Schlummernde Venus“ ist die Perspektive parallel, bei „Venus von Urbino“ linear, was man besonders am Boden sieht, dessen Muster zu einem Fluchtpunkt an der Truhe verläuft.

Das Format wird bei beiden Bildern voll ausgenutzt, was besonders durch den gleichen Abstand von der Fußspitze bis zum Bildrand und Ellenbogen bis zum gegenüberliegenden Bildrand deutlich wird. Dies ist bei beiden Bildern der Fall. Außerdem sind die Frauen beide nach dem Goldenen Schnitt im Bild positioniert.

Trotz ihrer Größe, in der ihre Proportionen eingehalten wurden, fühlt der Betrachter sich mit ihnen auf einer Ebene und in das Bild mit einbezogen. Bei Giorgiones Bild eher als stiller Beobachter, bei Tizians als direkt angesprochener Betrachter, wenn nicht sogar als Maler selbst.

Wie schon vorher angesprochen, wirken beide Venuse, aber auch die Gemälde als Ganzes, sehr real und naturgetreu. Dies wird unter anderem durch die benutzte Lokalfarbe erzielt, die deckend, kontrolliert und fein aufgetragen worden ist.

Bei dem ersten Gemälde ist der Farbton eher warm und hell mit nur gering auffallenden Kontrasten. Beim zweiten Gemälde sind die Farben zwar auch warm, es finden sich trotzdem große Flächen in kühleren bzw. kalten Farben (wie die Decke im Mittelgrund) die einen Komplementär- (rotes Kissen, grüne Drecke), Hell-Dunkel- und gleichzeitig ein Warm-Kalt-Kontrast bilden. Die Farben sind aber auch hier deckend, kontrolliert und fein aufgetragen und zeigen eine valeuristische Farbgebung.

Wie schon im Percept angedeutet, verharren die Frauen in nahezu gleichen Posen.

Unterschiede lassen sich jedoch in der Position des rechten Armes und Fußes finden. Bei der „Schlummernden Venus“ befindet sich der Arm hinter bzw. unter ihrem Kopf. Der Fuß ist unter dem linken Bein nicht sichtbar. Bei der „Venus von Urbino“ ist der Arm so positioniert, dass ihre Hand mit den Blumen gut zum Ausdruck kommt, auch die Fußspitze schaut leicht unter dem anderen Bein hervor.

Die Stoffe, auf denen beide Frauen liegen, haben verschiedene Strukturen. Im Vergleich zu Giorgiones Gemälde, schlägt der Stoff bei Tizian mehrere und feinere Falten, wodurch er weicher und wertvoller erscheint. Anzumerken sind auch die Kissen, die bei Tizian fein und genau zum Vorschein kommen, bei Giorgione sich eher erdacht werden müssen.

Alles deutet darauf hin, dass die „Schlummernde Venus“ einer Momentaufnahme entsprechen muss, wobei die „Venus von Urbino“ eine bewusste Inszenierung ist.

Das Portrait „Schlummernde Venus“ entstand, wie auch „Venus con Urbino“, in der Epoche der Renaissance von zwei italienischen Künstlern, Giorgione und Tizian. In der Renaissance ging es nun viel weniger um die Darstellung Gottes, sondern um die Befreiung des Individuums und eine naturgetreue Darstellung. Es zählte das antropozentrische Weltbild.

Gegliedert wurde sie in drei Zeiteinheiten, das erste Gemälde lässt sich mit seinem Entstehungsdatum in die Hochrenaissance einordnen, in der es um die vollendete Wirklichkeit ging, das zweite schon in die Spätrenaissance, in der die Steigerung der Wirklichkeit eine Rolle spielte.

Beide Portraits verkörpern diese Merkmale. Sie sind idealistisch und naturgetreu, zeigen „fleischige“ Haut, reizen den Betrachter auf ihre jeweilige Art. Das erste Gemälde stellt schon etwas Vollkommendes dar, durch eine noch offensivere Pose steigert das zweite steigert dies nochmal. Zudem wird im zweiten Bild durch die offene, auf die Schulter fallenden Haare und den Schmuck am Ohr, Finger und Arm, die auch zur Unterstützung der Schönheit oder als Ausdruck des Wohlstandes dienen kann, mehr Weiblichkeit vermitteln.

Das Bild „Venus von Urbino“ kann als Nachbild des vorhandenen Gemäldes „Schlummernde Venus“ verstanden werden, in der die Entdeckung der Linearperspektive schon eine Rolle gespielt hat. Die Venus war damals ein sehr beliebtes Motiv, da sie Weiblichkeit und Sinnlichkeit gut verkörperte. Die Art und Weise wie sie es auf diesen zwei Bildern tut ist unterschiedlich.

Trotz der aufreizenden Pose wirkt die schlafende Venus unbekümmert, fast schon unschuldig. Unterstützt wird dies durch ihre Umgebung, die Harmonie und Ruhe ausstrahlt. Dadurch, dass sie den Blick nicht gehoben hat, erweckt sie den Eindruck, dass es ihr nichts aus mache nackt zu sein. Der Betrachter kann sie außerdem ungestört ansehen. Obwohl sie schläft, strahlt sie eine unfassbare Erotik und Freiheit aus.

In dem Punkt unterscheidet sie sich von der Venus von Urbino, die bei Bewusstsein ist.

Es scheint, als hätte Tiziano Vecellio sie in so vielen Dingen wie möglich von dem Vorgänger unterscheiden wollen. Nicht nur, dass sie jetzt nicht mehr wie zuvor auf einer Wiese sondern auf einem Bett liegt, was genauso geblüht ist wie die Wiese, trägt sie auch Schmuck und schaut den Betrachter direkt an, was auch die gesamte Erotik des Bildes verändert. Diese ist nun offensichtlicher und eine Spur direkter. Der Betrachter fühlt sich begrenzt, sowohl in seinen Gedanken aber auch in seiner Ungestörtheit

mit der abgebildeten Person, da im Hintergrund weitere Menschen zusehen sind.

Insgesamt wirkt das Gemälde trüber und weniger unschuldig. Die im Percept gestellten Fragen bleiben ungelöst, es lassen sich nur Mutmaßungen und Vermutungen aufstellen, was das Mädchen und die Frau im Hintergrund (vielleicht ist das Mädchen die Tochter?) oder den dunklen Vorhang direkt hinter der Frau darstellen sollen. Es bleibt auch offen, wofür das Urbino im Titel stehen soll. Nahe liege, dass es ein Name ist, vielleicht der Familie, oder sogar des Gatten der „Venus“, was ein weiteren Unterschied zu der Freiheit der anderen Venus darstellt. Es kann jedoch auch der Name einer Stadt, der italienische Ursprung ist, sein.

## К ВОПРОСУ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Богер В. М., Семенкова А. С.*

Томский государственный педагогический университет

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

Иностранный язык (далее – ИЯ) как учебный предмет гуманитарного цикла предоставляет широчайшие возможности для формирования и развития толерантного отношения к иным культурам, и потому особенно важен, так как поликультурность сегодня названа одной из ключевых компетенций, которая должна быть в полной мере сформирована еще в школьный период. Развитие толерантного отношения к иным культурам должно сопровождать процесс воспитания с самых ранних лет. По этой и некоторым другим причинам введение ИЯ уместно в раннем возрасте [1, с. 32, 122-123]. Нужно отметить, что под **ранним возрастом** понимается дошкольный период (от 4 до 6-7 лет), в то время как период начальной школы называют **ранним школьным возрастом** [2, с. 11].

В России с XIX века накапливался опыт изучения ИЯ в раннем возрасте. Дети дворянского сословия в возрасте 6-7 лет **могли свободно общаться** на французском, немецком и некоторых других языках. Уже тогда проблемным стал вопрос о выборе языка, а также о возрасте обучаемых. К.Д. Ушинский сформулировал тезис о том, что обучать ИЯ можно в раннем возрасте, с 5-6 лет, но при этом необходимо не забывать и о родном, русском, языке. В 60-е гг. XX столетия теория и методика раннего обучения ИЯ начала оформляться в самостоятельную науку: был выработан собственный методический аппарат, дидактические основы обучения и основные положения теории.

Но исследователи столкнулись с проблемой преемственности в обучении, которая остается актуальной и по сей день, и поэтому в 70-е годы в этой научной области наблюдался период застоя. С середины 80-х гг. теория и методика раннего обучения ИЯ получила новый виток развития: стали проводиться многочисленные массовые педагогические эксперименты, в ходе которых было доказано, что обучение ИЯ в раннем возрасте не только возможно, но и необходимо. Поэтому изучение ИЯ с 1-го, а чаще 2-го класса, стало с тех пор распространенным явлением, а в наше время оно закреплено законодательно как часть общей и языковой политики государства («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.» от 29 декабря 2001г., приказ Минобразования России «Об утверждении базисного учебного плана для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» от 9 марта 2004 г.).

Раннее обучение ИЯ проходит как в условиях общеобразовательной массовой школы, так и в условиях лицейского и гимназического образования. В наше время решена и проблема преемственности, но лишь частично. Так, в специализированных учебных заведениях, совмещающих детский сад и школу, таких как МОУ прогимназия «Кристина» г. Томска, изучение ИЯ начинается еще в дошкольный период. При этом в возрасте 10-11 лет начинается знакомство и со вторым иностранным языком. Обучение проходит в формах, доступных для детей определенной возрастной группы.

Коммуникация – это главная функция речи, а коммуникативный аспект (устная форма речи), признанный ведущим при обучении ИЯ, является для обучающихся раннего возраста единственно доступным. Не получая никаких теоретических знаний о языке, обучаемый имеет в распоряжении готовые речевые образцы, усваиваемые сначала на подсознательно-фонетическом (4-5 лет), а затем на сознательно-когнитивном уровне (6-7 лет). К этому времени у школьника должно накопиться значительное количество речевых моделей, демонстрирующих ту или иную грамматическую особенность. Дети 6-7 лет уже владеют навыками соотнесения общего и частного (правила и примера), могут группировать и разграничивать языковые явления, например, распознают функции слов в высказывании, несмотря на то, что понятие частей речи вводится значительно позже в курсе родного языка. Там, где порядок следования частей речи особенно важен (например, вопросительные предложения и др.), авторы учебных пособий предлагают систему условных обозначений, обычно в виде геометрических фигур. Если фраза родного языка с ее формально-

логическими характеристиками может быть выражена в ИЯ аналогичными языковыми средствами, то перевод осуществляется посредством простой замены элементов родного языка соответствующими им иноязычными элементами.

Затруднения же в изучении грамматических структур на ранних этапах обучения языку происходит в основном из-за несовпадения структур родного и изучаемого языка. Например, одна из ранних речевых моделей «Мне нравится...», выраженная на немецком языке, сохраняет формально-грамматические свойства: „Mir gefällt...”, а на английском смысловой субъект совпадает с грамматическим: „I like...”, и учитель вынужден перевести эту фразу как «Я люблю...». Самая первая фраза «Меня зовут...», с которой начинается для ребенка знакомство с ИЯ, вызывает еще больше проблем, так как в русском, немецком и английском языках эта мысль выражается различными средствами (англ. „My name is...” – досл. «Мое имя есть...»; нем. „Ich heiße...” – досл. «Я называюсь...»). Подобные фразы, как правило, заучиваются в раннем возрасте без грамматического комментария, а трудности при их осмыслении возникают намного позже – во время ознакомления детей с теоретической грамматикой родного языка, когда обучаемый старается «подогнать» под его правила высказывание на ИЯ. Несомненно, в паре языков «родной – иностранный» влиянию всегда подвергается именно второй – вследствие отсутствия языковой среды и значительной разницы в количестве речевой практики. Таким образом, знакомство с грамматическим строем ИЯ вполне может предшествовать теоретическому освоению моделей родного языка.

Раннее изучение ИЯ ставит родителей обучаемых перед выбором. Как правило, изучение ИЯ в России начинается с германской ветви: английского или немецкого языка. Реже в качестве первого ИЯ встречается французский. Английский язык на сегодняшний день считается более востребованным и практически применимым во всех сферах жизни; его предпочитают и родители современных первоклашек по причине легкости его освоения. Немецкий язык все чаще оставляют в стороне, считая его грамматически более сложным и менее востребованным в повседневной жизни. В данной статье мы хотим сделать акцент на определении последовательности введения иностранных языков в начальной школе. За основу исследования мы взяли модель, реализуемую в МОУ прогимназии «Кристина»: немецкий язык с 4-5 лет, английский язык с 10-11 лет (3-ий класс). Говоря о Томске, можно также привести успешный пример МОУ гимназии № 6, где также сначала изучается немецкий, а с 5-го класса – английский. Показателен и пример гимназии № 1527 г. Москвы, описанный в статье «Мно-

гоязычие в системе гимназического образования» [3]. Система изучения ИЯ в этой гимназии строится по подобной схеме: немецкий язык – с 1-го класса, английский – с 5-го класса, французский или испанский – с 9-го класса факультативно. С 1990 г. гимназия № 1527 г. Москвы апробировала приведенную модель. Школьный эксперимент показал хорошие результаты, и в течение последних 10 лет такая схема изучения ИЯ в этой гимназии осуществляется на практике в условиях массового обучения и приносит свои плоды. Хотелось бы отметить, что учащиеся говорят о легкости освоения английского языка **именно после немецкого** и о том, что у них есть желание изучать другие ИЯ.

С помощью несложного сравнительного анализа русского, немецкого и английского языков можно показать их сходство и различие. Остановимся подробнее на некоторых аргументах.

Начиная изучение иностранного языка, российский ребенок знакомится с новой для него знаковой системой – латиницей. Обучение чтению, а затем и письму должно способствовать формированию у школьника познавательной компетентности, умения самостоятельно извлекать и сообщать информацию. Чем активнее формируется эта компетентность, тем больше возможностей интенсифицировать учебный процесс, ввести элементы проблемного и проектного обучения. С этой точки зрения немецкий язык представляет собой более простой способ освоения латиницы как графической системы, так как в этом ИЯ имеется четкий набор звукобуквенных соответствий и буквосочетаний при небольшом количестве исключений. Несомненно, обучение чтению на английском языке сопряжено с большими трудностями: разнообразие способов чтения гласных, обилие дифтонгов и диграфов, нечитаемых букв и исключений вынуждает педагогов крайне избирательно подходить к подбору лексики, текстов для чтения, а также требует введения в курс обучения дополнительной системы условных знаков – транскрипции. Вследствие этого сознательно ограничивается круг доступных ученику лексических единиц („big” вместо сложных для чтения „tall” и „high”), заучиванию подлежат более 30 транскрипционных значков, обучение чтению происходит медленно в соответствии с темпами изучения многовариантных звукобуквенных соответствий, а учитель вынужден непрерывно следить за правильностью письма обучающихся.

С точки зрения грамматики бросается в глаза количество грамматических категорий. Шесть падежей русских имен с успехом могут быть заменены четырьмя немецкими и предложно-падежными соответствиями для творительного падежа, в то время как в английском падежей всего два (у одушевленных существительных и местоиме-

ний) или один (у неодушевленных существительных). Прочие части речи лишены категории падежа. Для выражения падежных значений используется богатый набор предлогов, подлежащих заучиванию.

При скудости падежных форм английский язык имеет развитую систему глагольных времен (16 в активном залоге) – в противоположность трем русским. Немецкий язык вновь занимает промежуточное положение с шестью грамматическими временами. Остановимся только на формах прошедшего времени, изучение которых в начальной школе сопряжено со значительными трудностями. Необходимость употребления той или иной формы прошедшего времени (Perfekt или Präteritum) в высказывании на немецком языке определяется формально – сферой коммуникации (устная диалогическая или устная/письменная монологическая речь соответственно). В английском языке выбор между Past Indefinite, Present Perfect и Past Perfect определяется логически исходя из смысла самого высказывания, что, несомненно, для русскоговорящих людей является более сложной задачей. Поэтому часто педагоги прибегают к формальным правилам «если ..., то»: «если в предложении встречается слова ever (когда-либо), never (никогда), то нужно использовать Present Perfect». Таким образом, изучение английского языка в начальной школе вновь сводится к заучиванию правил.

Затруднения вызывают и такие явления, как несемантизированная природа категории рода существительных в английском языке, в отличие от русского и немецкого. То есть, в русском и немецком род неодушевленных существительных никак не связан со значением самого слова; в английском все неодушевленные существительные, а также названия животных – среднего рода. Именно обозначения животных местоимением среднего рода „it” усваивается обучающимися раннего школьного возраста труднее всего вследствие сильного воздействия со стороны русского языка и языковой картины мира ребенка.

Это сравнение показывает большее сходство русского и немецкого, нежели русского и английского. На наш взгляд, в младшей школе наибольшее значение имеет именно сходство родного и изучаемого языка, а не простота последнего. При минимуме теоретических знаний у младших школьников легче вырабатывается набор межъязыковых соответствий, которые позже оформляются в грамматические навыки.

Лингвистическая необходимость изучения немецкого как первого иностранного языка подкрепляется и экстралингвистическими факторами. Мотивация к изучению иностранного языка, несомненно, является залогом успеха на этом поприще [4]. Заинтересовав ученика на-

чальной школы, педагог открывает ему дорогу к дальнейшему неограниченному самосовершенствованию. Как ни парадоксально, однако именно заинтересованность учеников и их родителей в изучении английского языка может служить аргументом в пользу изучения немецкого как первого иностранного. Более близкий русскому языку, немецкий становится ступенью, переходным звеном ко второму иностранному – английскому. На основе ранее сформированных (при изучении немецкого языка) познавательных навыков обучающийся с успехом освоит формально-логические структуры английского языка, которые имеют уже более значительную разницу с русскими структурами.

Вопрос о раннем изучении ИЯ все же остается открытым, несмотря на многочисленные исследования. Накоплен большой опыт в этой области, и на практике было доказано, что обучение ИЯ в раннем возрасте имеет ряд преимуществ, но на сегодняшний день, к сожалению, мы не имеем четкой теоретической базы по вопросу о последовательности введения ИЯ. Необходимо научное обобщение опыта, выражающееся в написании новых учебников для реализации изучения ИЯ по схеме «немецкий – английский», в подготовке соответствующих профилю специалистов, а также в пропаганде преимуществ данного профиля.

### *Литература*

---

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Горлова Н.А. Состояние методики раннего обучения иностранным языкам на пороге третьего тысячелетия // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 11-17.
3. Камень М.Г. Многоязычие в системе гимназического образования // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 22-26.
4. Леонтьева Г.Н. О создании мотивации обучения немецкому языку // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 1. – С. 49-54.

## **ИЗ ИСТОРИИ ЗАМКОВ АНГЛИИ**

*Дуюнова А. А.*

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: Н. В. Крицкая, к. филол. н., доц.*

Когда кто-то произносит слово «замок», в воображении возникает величественное здание с массивными стенами. Сразу представляются короли и королевы, жившие в этих замках, балы, которые там проходили. Замки поражают своими размерами и укрепленностью, многие –

красотой. И, конечно, всегда кажется, что стены замка таят в себе множество тайн и загадок. В мире существует огромное количество замков, причем немалая их часть приходится на долю Англии.

Самые древние английские замки были непригодными для жизни бастионами, и их владельцы жили в небольшом, но наиболее укрепленном сооружении – донжоне, который, не отличаясь комфортом, был способен выдержать любой штурм. Только спустя несколько веков дворяне и монархи позволили себе обустроить другие помещения замков, и лишь к концу XIV века появляются замки, предназначенные для жизни, а не для войны. Остановимся на истории некоторых из этих уникальных достопримечательностей Англии.

*Замок Корфе*, находящийся неподалёку от старинного саксонского города Уэйрхем, является одним из известнейших замков, когда-либо сооружённых в Англии. Согласно старинному преданию, именно на территории этого замка саксонская королева Эльфрид предала смерти своего приёмного сына. После трагической гибели Эдварда, в 979 г. на английский престол взошёл младший сын королевы Этельред, известный под прозвищем Неготовый. Вскоре после вступления на трон Этельред женился на французской принцессе, что привело в конечном итоге к норманскому вторжению в 1066 г.

Наследники Вильгельма Завоевателя особо почитали этот замок. Иоанн Первый использовал его в качестве личной резиденции, а также государственной тюрьмы и места для хранения сокровищ. На исходе третьего года своего правления он заточил в стенах замка свою кузину Элеанор, бывшую сестрой его врага и опасного соперника принца Артура Бретанского. Вместе с Элеанор в неволю попали ещё двадцать пять служивших ей рыцарей; некоторые из них попытались бежать, но были пойманы и заточены глубоко под землю.

Обосновавшись на престоле, Иоанн начал производить в замке серьёзные перестройки. В начале XIII в. он возвёл на территории Корфе дворец небывалой красоты, получивший название Глориетт. Все комнаты дворца были щедро украшены резьбой, орнаментами, дорогими заморскими коврами.

На протяжении трёх столетий замок оставался любимой резиденцией английских королей, однако в 1572 году королева Елизавета продала его своему фавориту, преподавателю танцев Кристоферу Хаттену. После кончины Хаттена замок несколько раз переходил из рук в руки, в конечном итоге оказавшись во владении верховного судьи сэра Джона Бэнкса. Бэнкс, в свою очередь, передал распоряжение имением своей супруге, леди Мэри Бэнкс. Когда началась гражданская война, Бэнксы оставались на стороне Карла Первого. Сторонники парламента

осаждали Корфе около шести недель, и осада закончилась победой леди Мэри, возглавлявшей оборону.

Вторая осада длилась два месяца и закончилась введением войск в стены замка. Однако даже после поражения леди Бэнкс сдаваться не собиралась: она заперлась в своей комнате и швыряла во врагов горящие уголья.

Лишь в конце зимы 1646 года неукротимая леди Бэнкс всё же сдала оборонительные позиции. Потрясённый её отвагой, полковник Бингхэм разрешил ей покинуть замок и вывести остатки гарнизона, а также унести с собой ключи от ворот замка и оставшееся оружие. Весной 1646 г. по решению Парламента замок был подорван. Ключи от легендарного замка хранятся в музее Кингстон Лэйси, там же проживают и наследники рода Бэнкс. Сейчас с деревни Корфе открывается живописный вид на руины величественного в прошлом замка.

*Виндзорский замок*, в отличие от Корфе, по сей день является обитаемым: его посещают не только туристы и приверженцы, но и английские королевские особы, так как здравствующая королева Елизавета II и все ее многочисленное семейство любят проводить в Виндзоре уик-энды.

Началась история Виндзорского замка с Вильгельма Завоевателя. Именно Вильгельм в 1070 году выбрал место для строительства и возвел деревянное укрепленное сооружение, ставшее первой королевской резиденцией в Британии.

С первых веков своего существования Виндзорский замок стал надежной защитой для членов ордена Подвязки, высшего рыцарского ордена Англии. С тех пор рыцари ордена каждый год собираются здесь на особое торжественное богослужение. В бархатных темно-синих камзолах и шляпах с белыми перьями, они устраивают торжественную процессию с участием королевы и членов королевской семьи.

Нынешний внешний облик Виндзорского замка благополучно пережил все этапы строительных и исторических преобразований. Круглая башня, как и в старые времена, возвышается в самом центре, внутренние дворы замкнуты прямоугольниками крепостных стен со стрельбыми башнями. Личные покои Елизаветы II расположены в восточной стороне Верхнего двора.

В северной части Виндзорского замка расположены залы государственных приемов, которые бывают доступны для посещения туристов при условии отсутствия королевы. Эти залы, богато украшенные живописными полотнами, антикварной мебелью и прочими ценными предметами, используются для приемов высоких гостей.

Сейчас Виндзорский замок представляет собой целый архитектурный комплекс из башен, крепостных стен и капелл. Замок так велик, что для его тщательного осмотра надо потратить целый день. Самой эффектной постройкой замка считается выдержанная в позднеготическом стиле капелла св. Георгия, где нашли последний приют десять британских королей.

Считается, что в Виндзорском замке обитают привидения, причем местная мистика имеет весьма насыщенный характер: здесь можно встретить и Генриха VIII, и сумасшедшего при жизни Георга III, и Генриха VIII, которого не только часто видели, но и слышали скрип его деревянной ноги, а также призраки Елизаветы I и Чарльза I. Кроме того, в замке обитает призрак странного рыцаря без головы, но в полном рыцарском облачении. Неприкаянный дух герцога Бэкингема также бродит по старинным залам Виндзора: придворный астролог вызвал духа по просьбе его сына, да так и забыл вернуть обратно. Благодаря такой «популярности» у привидений, Виндзорский замок стал предметом самостоятельного изучения шотландского общества психологов.

*Замок в Дувре*, расположенный в графстве Кент на берегу пролива Па-де-Кале между Великобританией и Францией, является одним из самых больших по площади английских замков. С давних времен он считается «ключом к Англии» из-за своего стратегически важного положения на острове. История замка насчитывает почти 2000 лет, и за это время ему довелось принять участие во многих военных конфликтах как Средневековья так и Новейшей Истории. Так, например, Дувр был командным центром Великобритании во время Второй мировой войны.

История замка берет свое начало еще в доримскую эпоху; вероятнее всего, здесь были кельтские поселения. После вторжения римлян в 43 г. н. э. Дувр стал развиваться как римский порт. Вскоре римляне построили в Дувре два маяка, чтобы указывать своим судам направление на гавань. После ухода римлян с острова в 600 г. город и укрепления опустели.

Спустя 400 лет Дувром заинтересовался Гарольд II, построивший здесь церковь с окружающим рвом. В 1066 г. замок был захвачен Вильгельмом Завоевателем, позже добавившим к нему некоторые новые укрепления. Во время правления короля Генриха II Плантагенета замок в Дувре был полностью перестроен. В конце XII в. был возведен огромный донжон, а также внешние укрепления. Генрих II умер до окончания постройки замка, и его дело продолжили сыновья.

Один из них, Иоанн Безземельный, переселился в Дувр в начале XIII в. По его приказу внутри замка возвели дополнительные хозяйственные постройки.

В июле 1216 г. Дувр пытался захватить Людовик VIII. Войскам Людовика удалось взорвать и разрушить ворота, однако защитники повалили деревья напротив брешии в стене. Людовик бросил на осаду замка большие силы, однако после трех месяцев безуспешной осады ему пришлось вернуться в Лондон ни с чем.

При Генрихе III была сооружена внешняя крепостная стена, которая включила в себя замок, церковь и римский маяк. В период Тюдоров мощь пушек стала превосходить прочность крепостных стен, и поэтому при Генрихе VIII стены замка в Дувре были укреплены.

Во время Английской революции Дувр, бывший в руках сторонников короля, обманом был захвачен парламентаристами без единого выстрела. Именно это и позволило замку прекрасно сохраниться до наших дней.

В XVIII в. во время Наполеоновских войн началась серьезная реконструкция Дувра. Под руководством Уильяма Твисса была создана система внешних укреплений: были построены огромные полубастiony для обеспечения замка дополнительными огневыми позициями, а также донжон.

С укреплением замка появилась необходимость где-то размещать большое количество солдат и амуниции. Твисс нашел оригинальное решение проблемы, вырубив внутри скалистой породы, на глубине пятнадцати метров, специальные туннели, в которых разместили солдатские бараки. Первые солдаты были расквартированы здесь в 1803 г., а на пике Наполеоновских войн в туннелях проживало более 2000 солдат, причем к тому времени это были единственные подземные бараки в Великобритании.

Во время Второй мировой войны туннели были переоборудованы сначала в бомбоубежища, а затем в командный центр и подземный госпиталь. Со временем планировалось использовать туннели как убежища на случай ядерного удара, однако из-за их плохого состояния этот замысел так и не был реализован.

В наше время Дуврский замок представляет собой огромный музей, куда съезжаются туристы со всего света. Помимо замка, визитеров привлекает сюда еще одно чудо – меловые скалы, видные из открытого моря за много миль. Ослепительная белизна дуврских скал была первой приметой приближения к Англии для многих поколений моряков.

Средневековые замки – интереснейшие объекты для осмотра не только в Англии, но и во всей Европе. Эти военные укрепления, древние полуразрушенные крепости, королевские дворцы и отели радуют глаз и рассказывают свои, порой интригующие, порой трагические истории прежних владельцев.

### *Электронные ресурсы*

---

1. <http://www.allcastles.ru/england/dover-castle.html>
2. <http://euguide.ru/1471.html>
3. <http://www.topcastles.ru/gb/dover-castle/>
4. <http://www.2uk.ru/interest/30>
5. <http://www.5rt.ru/zamki/cz/190-korfe.html>

## **НЕОБХОДИМОСТЬ УЧЕТА СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ**

*Ельчанинова Н. Д.*

МОУ Гимназия № 29 г. Томска

*Научный руководитель: В. В. Деева, учитель русского языка и литературы*

Своеобразие национального языка, а также отражение в нем национальных и культурных особенностей выдвигают перед переводчиком не одну преграду. Языковые контакты не заканчиваются на словарном обмене. Изучая иностранный язык, необходимо проникнуть в историческую и культурную жизнь другого народа. Понятия «культура» и «история» находятся в одной связке с понятием «язык».

Так же как нельзя постичь жизнь народа во всех проявлениях не зная языка, так нельзя и раскрыть всех граней иностранного слова, если неизвестна история жизни и быта его носителя.

Ошибки, которые допускают переводчики, забыв про эту истину, легче всего проследить в судьбе русского слова за рубежом. Для иностранного переводчика большую трудность представляют типичные для русского языка народные обращения, например, *батюшка*, *матушка*.

В стремлении английских литераторов перевести Гоголя и Тургенева рождались непонятные как для русских, так и для англичан *little father*, *little mother* (маленький отец и маленькая мать). Надо отметить, что в своих работах переводчики уловили суть уменьшительно-ласкательного суффикса *-ушк-*, но, к сожалению, почтительно-ласковый смысл обращения, содержащийся в этом суффиксе, исчез.

Для немцев, переводивших «Евгения Онегина», сложность составили понятия, тесно связанные с русским бытом: *ямская карета*, *дом*

усеян плошками. При переводе осветительные приборы (плошки) превратились в плоские миски для еды, по аналогии с французскими *lam-pion* (лампиион).

Следует заметить, что особенно пышно расцветают «развесистые клоквы» при переводе поговорок и устойчивых словосочетаний. Но величайшей головоломкой для переводчиков всего мира по сей день остаются такие милые русскому сердцу, бессмертные строки Ф.И. Тютчева:

*Умом Россию не понять,  
Аршином общим не измерить,  
У ней особенная стать –  
В Россию можно только верить.*

В других языках нет такого понятия как *аршин*! А ведь именно в нем, как считается, кроется загадочность строфы. Каким только словом его ни пытались заменить переводчики, призывая на помощь даже математические формулы. Но все не то, магия слов исчезает при любой их трансформации.

Уместно вспомнить распространенную как в Интернете, так и в литературе историю о сложностях перевода, о некоем лингвистическом эксперименте. На самом деле этот забавный случай имел место быть, и участвовали в нем не кто-нибудь, а профессиональные переводчики и лучшие преподаватели московских ВУЗов. Задачей эксперимента было узнать, как может измениться художественный текст при многочисленном переводе его на другие языки. Каждый участник, исключительно зная два смежных языка, должен был принять от своего коллеги текст и, переложив его на другой язык, передать следующему. Все переводчики были щепетильны и добросовестны как в приеме, так и в передаче данного текста. Отрывок из произведения Н.В. Гоголя «Повесть о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» был взят за исходный текст. При этом обыкновенная фраза, которая описывает персонаж повести Огафью Федосеевну: «*Она сплетничала и ела вареные бураки по утрам, и отлично хорошо ругалась – и при всех этих разнообразных занятиях лицо ее ни на минуту не изменяло своего выражения, что обыкновенно могут показывать одни только женщины*» оказалась необыкновенно трудной задачей для матерых лингвистов [2, с. 178].

В английском варианте изменения были практически не ощутимы, а вот немецкому переводчику слово *сплетничала* показалось слишком сдержанным, и он заменил его более выразительным *трепалась*, а лицо теперь оставалось совсем без выражения, так, как это умеет каждая женщина.

Утонченность японского языка побудила специалиста заменить эмоциональное *трепалась* на более безобидное *болтала*, а энергичное *ругалась* мягким *злословила*. На темпераментном арабском Огафья Федосеевна перестала *болтать* и *злословить*, начав *извергать страшные проклятия*!

После изысканного французского фраза выглядела так: «Она имела привычку чесать языком, когда ела свекольный бульон, из ее рта вылетал поток отборных словечек, и все это без малейшего выражения на лице. Так поступают все женщины».

Уже этот вариант разительно отличался от оригинала, но и это еще не все. На очереди были индонезийский, голландский и турецкий языки, которые изменили фразу так: «В то время как женщина, поедая жидкое свекольное варево, отпускала ругательства, мужчина занимался болтовней. Они делали это не выказывая своих чувств, как принято у женщин».

Казалось бы, откуда здесь появиться мужчине? Это легко объяснить тем, что в индонезийском языке местоимения *он* и *она* обозначаются одним и тем же словом. На экспрессивном испанском глагол *отпускала* превратился в *выбрасывала*.

С испанского переводил житель Судана, который подошел к делу творчески, переименовав конкретное *варево из свеклы* на общее *варево из плодов земли*, а безликое *занимался болтовней*, на конкретное *хвастал своими мнимыми подвигами*.

Следующий переводчик вернул текст к английскому, но со своими лексическими поправками. К *плодам земли* он сделал уточнение – *фрукты*, *выбрасывала ругательства* отредактировал как *выбрасывала нехорошие штуки*, выражение *хвастал своими мнимыми подвигами* преподнес английской идиомой *бил в литавры*.

Отрывок из повести, переведенный на английский язык, был переведен на язык африканского племени, а с него снова на французский, где *вещи* заменили *штуки*, а далее на итальянский, после чего текст стал выглядеть таким образом: «Она пила компот и выбрасывала из дома ненужные вещи, а он бил в там-там, выражая почти женский восторг». Очевидно, что «компот» – это бывшее неэстетичное варево из фруктов, а «бил в литавры» не каждому придет в голову понимать только в переносном смысле, ну а где литавры, там и там-там!

Дальше в работе над этим текстом переводчикам помешала логика. На чешский *ненужные вещи* были переведены гораздо проще – *старье*. Под влиянием *там-тамов дом* уменьшился до размеров *хижины*, а *женский восторг* стал кратким и исчерпывающим *востор-*

женно. Вместе со шведским языком пришла стилистическая стройность в виде деепричастного оборота: *Выпив компот, она...* и т. д.

Наконец, наступила самая важная часть эксперимента – сопоставление отрывка с оригиналом. Из тридцати четырех слов исходного текста до финиша добралось только одно – местоимение *она*: «*Выпив компот, она выбросила из хижины старье, а он радостно забил в там там*».

Как видно из данного примера, сработал механизм «испорченного телефона». Гоголевская фраза, пройдя через два десятка переводчиков, традиции и законы, характер и особенности самых разных языков превратилась в нелепицу. Каждое слово подверглось изменению под влиянием культурно-исторического фона языка.

Обзор литературы показывает, что культурные и языковые различия – это преграда, которая и в наши дни, эпоху глобализации, остается трудностью для переводчика. В эту ловушку попадают не только рядовые лингвисты или литераторы; за последние десять лет на мировом рынке участились случаи так называемых бренд-ляпов. Ошибки в названиях брендов так или иначе связаны с трудностями перевода, так как сложно проследить насколько верно то или иное слово будет звучать на разных языках мира. Бывает, компания продолжительное время работает исключительно на домашнем рынке, потом выходит на мировую арену, и она неспособна адекватно, учитывая культурные различия языков, перевести название своего бренда. Множество таких случаев описано в бестселлере Мэта Хейга «Крупнейшие ошибки брендинга. 100 самых громких провалов в истории торговых марок» [3]. Но впросак попадают, казалось бы, и опытные транснациональные компании, давно освоившие рынок самых разных стран. Например, компания «Pepsi» однажды шокировала жителей целого Китая, дословно переведя свой главный рекламный слоган «Живи с Поколением Пепси» (Come Alive With the Pepsi Generation). Из-за невнимательности переводчиков лозунг приобрел самое неожиданное звучание. В итоге, каждый китаец с ужасом читал на рекламных плакатах «Пепси Заставит Ваших Предков Подняться из Могил». Надо полагать, что рекламная кампания провалилась.

Самым ярким примером плохого нейминга, который вызвал шумиху в мировом обществе, можно назвать недавний конфуз нашей отечественной компании «Газпром» за рубежом. В июне 2009 года газовая монополия заключила договор о создании совместного предприятия с нигерийской государственной компанией «Nigerian National Corporation». Маркетологи не придумали ничего умнее, как создать имя для новообразованного проекта путем сложения основ слов «Ни-

герия» и «газ». На английском языке это стало звучать как *Nigaz*. У англоговорящих людей это слово неизбежно вызывает двусмысленные ассоциации, потому что на слух, а также в написании в формате Интернет-сленга оно отчетливо напоминает оскорбительное наименование афроамериканцев. Прибавьте к этому еще то, что дело происходит в Нигерии. Вот так слово может сыграть злую шутку с переводчиком, который не уделил внимание культурной подноготной языка.

Неопытному человеку со стороны, может показаться, что переводоведение – наука не из сложных. Казалось бы, большое дело – любой обладатель словаря, или просто продвинутый человек, знакомый с интерфейсом импортной техники, может перевести незамысловатый текст. Но на деле приходится применять компетентностный подход, задействуя знания из самых разных областей жизни общества. Под влиянием геополитических и исторических факторов складываются различия в культуре и быте разных стран, которые, в свою очередь, накладывают отпечаток на язык. Например, всем хорошо известно, что в английском языке нет никакой разницы между вежливой формой обращения *Вы* и более фамильярной *ты*, а в русском языке существуют обе формы. Почему так сложилось, и куда делось английское *theu*? Почему в нашем языке существует вежливая форма обращения *Вы*? Это, на наш взгляд, можно объяснить тем, что в англоговорящих странах так или иначе общество основывалось на демократии, где все были равны, тогда как в России долгое время существовало местничество, и власть во все времена носила если не сакральный характер, то всячески возвышалась. Вывод напрашивается сам собой: в странах, где говорят на английском языке, эта вежливая форма обращения за неиспользованием стала архаизмом.

Любое различие между цивилизациями, которое основано на истории, культуре, географическом положении или религии, позволит ощутить разницу и понять законы различий языков. Люди разных стран обладают особым менталитетом, отличающимися друг от друга конфессиональными взглядами, уникальным гражданским восприятием государства, общества, даже институт семьи у каждой нации свой. Согласно Льву Николаевичу Гумилеву, «любой народ есть ограниченное явление» [6]. Поэтому православной России, преемнице восточной цивилизации, сложно даже общаясь на одном языке, договориться с Европой и Западом.

Итак, выделяя логику причинно-следственных связей, можно в дальнейшем эксплуатировать выявленные тенденции и помнить о том, что дословно переведенный текст – это топорный слепок с оригинала.

Переводчику надо быть не только лингвистом, но и художником, историком, чтобы достоверно передать не столько буквальную составляющую, сколько аутентичную колоритность и неповторимую национальную выразительность слова.

### *Литература*

---

1. Брагина А.А. Русское слово в языках мира. – М.: Изд-во Просвещение, 1978.
2. Вартаньян Э.А. Путешествие в слово. – М.: Изд-во Просвещение, 1987.
3. Хейг М. Крупнейшие ошибки брендинга. 100 самых громких провалов в истории торговых марок. – СПб.: Изд-во Нева, 2003.
4. Фадеев В.И. Русские слова в английском языке – М.: Изд-во Просвещение, 1969.
5. Энциклопедия. Я познаю Мир. Английский язык. – М.: Изд-во АСТ, 2003.
6. Труды Л.Н. Гумилёва [Электронный ресурс]: Gumilevica – Режим доступа: <http://gumilevica.kulichki.net/works.html>.

## **ЗНАМЕНИТЫЕ ЛЕГЕНДЫ И БАЛЛАДЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

*Записная Т. В., Запорожская Д. С.*

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: А. Ю. Казанцев, к.филол.н., доц.

Слово «легенда» в сознании современного человека связано с вымыслом, откровенно неправдоподобной историей, которая приукрашивает действительность. В научной литературе о фольклоре эти понятия имеют иное, более четкое значение. Предания и легенды – это жанры устного народного творчества. Предания – рассказы исторического содержания, народная и историческая проза. Легенды, как правило, были устными рассказами, часто положенными на музыку; передавались легенды из уст в уста, обычно бродячими сказителями. Народное творчество, зародившееся в глубокой древности, – историческая основа всей мировой художественной культуры, источник национальных художественных традиций, выразитель народного самосознания. [1]

В данной статье речь пойдет о стране, имеющей не только великую историю, но и колоритный фольклор. Легенды Великобритании известны во всем мире. По их мотивам снято множество популярных фильмов, но многие люди, смотря эти фильмы, даже не догадываются о том, как интересно первоначальное содержание этих преданий, их истоки. Древнейший период английской литературы относится к V–XI вв. нашей эры. Его начало связано с вторжением на территорию Британии в середине V-го в. англосаксов и ютов – племен германского происхождения. На протяжении этих шести веков были созданы

наиболее ранние из дошедших до нас литературных памятников. Они написаны на англосаксонском языке, на основе которого развивался английский язык. Сохранились памятники рунической письменности англосаксов (надписи на мечах и предметах домашнего обихода, надпись на высеченном из камня кресте у деревни Рутвелл в Шотландии). Известно о существовании песен, исполнявшихся во время свадебных и погребальных обрядов, в процессе труда, во время военных походов. Сказания, легенды и песни передавались из рода в род. Их исполняли певцы, имевшиеся в каждом племени. Языческие жрецы запрещали записывать поэтические произведения; их запись начала осуществляться учеными монахами после принятия христианства. Но записано было далеко не все; многие записи не сохранились, а многие неоднократно изменялись в дальнейшем и подвергались христианизации. Датировка сохранившихся памятников представляет значительные трудности. Точные даты создания многих произведений не установлены. [1]

Так, самое значительное из сохранившихся произведений средневековой поэзии – поэма *Beowulf* – дошла до нас в списках X-го века, а возникновение этого памятника относится примерно к VIII-ому веку. Первое английское издание поэмы осуществлено в 1833г. *Beowulf* – один из образцов средневекового героического эпоса. Поэма возникла на основе старинных германских преданий, относящихся к языческим временам. Эти предания появились в среде германских племен задолго до их переселения на территорию Британии.

Беовульф, племянник короля геатов – скандинавского племени, населявшего, очевидно, южное побережье современной Швеции и называвшегося в Скандинавии гаутами, – узнает о несчастье, постигшем данов. На их прославленный дворец Хеорот уже многие годы нападет по ночам человекоподобное чудовище Грендель и пожирает лучших воинов. Беовульф с небольшой дружиной отправляется к данам, остается на ночь в Хеороте и в жестоком поединке с Гренделем вырывает у него правую руку. Но на следующую ночь в Хеорот приходит мать Гренделя. Мстя за сына, она убивает и уносит с собой одного из датских витязей. На утро Беовульф в сопровождении короля данов Хродгара разыскивает по кровавым следам логово Гренделя, находящееся на дне горного озера, населенного чудовищами. С помощью волшебного меча Беовульф побеждает мать Гренделя и отрубает ему голову. Благополучное возвращение героя отмечается пиром, после чего геаты пускаются в обратный путь. Через некоторое время в неудачном походе на франков погибает Хигелак, король геатов; убит в распри со шведами его сын, и королем геатов становится Беовульф.

Пятьдесят лет его правления – время благоденствия и процветания геатов. Но вот появляется огнедышащий дракон. Клад, охраняемый им, был потревожен, и он, жаждущий мести, нападает на геатские селения и крепости. С помощью своего дружинника Виглафа Беовульф побеждает дракона и завоевывает клад, но от ран, причиненных ядовитыми клыками дракона, впоследствии умирает. Геаты, оплакивая своего короля, сжигают его тело и насыпают высокий курган на мысе, выдающимся в море, чтобы издалека был виден курган Беовульфа. Поминальный плач завершает поэму.[2]

Двенадцатый век для Англии знаменовал собой новую эпоху – эпоху зарождения рыцарства, когда отличительными качествами рыцаря из самых лучших были – честь, набожность и любовь, а из самых худших – жестокость, суеверие и жажда наслаждений; добродетели рыцарства – это храбрость, вера и преданность, пороки – кровожадность, нетерпимость, прелюбодеяние. [1]

На смену героической поэзии приходят рыцарские романы, основанные на кельтских легендах о короле Артуре и Рыцарях Круглого Стола. Самые ранние упоминания о короле Артуре относятся к концу V-го – началу VI-го веков и ассоциируют легендарного героя с историческим вождем кельтов, возглавившем борьбу против вторжения англосаксов в Британию. Король Артур – циклообразующий персонаж британского эпоса и рыцарских романов, легендарный вождь VI-го века, объединивший Британию под своей властью. Артур, согласно традиции, был сыном Утера Пендрагона и воспитанником волшебника и мудреца Мерлина. Свое право на корону Артур получил благодаря тому, что извлек волшебный меч из камня. Артур собрал при своем дворе всех величайших и благороднейших рыцарей Круглого стола, о подвигах которых сохранилось множество легенд. Двор Артура располагался в Камелоте, где за круглым столом собирались рыцари: Ланселот, Персифаль, Гавейн, Галахад, Вигамур, Эктор, Кей и многие другие. К циклу артуровских легенд также примыкают такие персонажи, как Тристан и Изольда, Ларс и Лилль. Стержневым драматическим сюжетом истории короля Артура является роман его супруги Гвиневры и самого выдающегося из всех рыцарей – Ланселота, что в итоге привело к гибели всех персонажей. Главным же идеологическим сюжетом являются поиски рыцарями Круглого стола чаши под названием Священный Грааль. По легенде, Артур погиб в битве с войсками своего племянника Мордреда, который был сыном его сестры Моргаузы от ее предположительного инцеста с самим Артуром. Считается, что смертельно раненый Артур был перенесён на остров Авалон –

аналог кельтского рая, и в трудный час для Британии он может вернуться. [2]

На наш взгляд, неотъемлемой частью истории о короле Артуре является легенда о Мерлине, мудреце и волшебнике кельтских мифов, наставнике и помощнике короля Артура, а до того – его отца Утера. Мерлин был рожден земной женщиной от демона. Ему предназначалась роль Антихриста, однако мать ребенка раскаялась и исповедалась в своем грехе. Младенец был крещен святым Власием, и это нейтрализовало действие злых сил, сохранив, однако, заложенные в нем магические способности. Знал Мерлин такие заклятья, что в одно мгновение мог возвести высокий замок. Мог он провидеть будущее всех людей, кроме себя самого. Мерлин помог легендарному королю Артуру добыть чудесный меч и тем самым приобрести власть над Британией. Чем больше крепла власть короля Артура, тем сильнее кипели зависть и злоба в сердце феи Морганы, которая мечтала посадить на трон Британии своего мужа или одного из пяти своих сыновей. Но понимала Моргана: пока рядом с Артуром мудрый Мерлин, все ее козни будут раскрыты. И задумала она погубить Мерлина. Однажды отправила Моргана во дворец в облике прекрасной девушки фею Вивиан. Ее лучистые глаза, казалось, заглядывали прямо в душу. Лестью и лаской опутала она Мерлина, нежными речами усыпила его мудрость. Не устоял Мерлин перед очарованием юной феи, хоть и чувствовал опасность. Он открыл ей многие тайны волшебства и, в конце концов, научил заклятию, способному погрузить в зачарованный сон. Поведал ей Мерлин, и как прогнать этот сон. Едва задремал старый волшебник, Вивиана произнесла заветные слова и заточила его в подземной пещере под холмом. С веселым смехом поспешила Вивиана к своей повелительнице королеве Моргане, но вместо благодарности встретила там свою гибель. Испугалась Моргана тайных знаний, полученных феей от Мерлина, и поднесла ей кубок с отравленным вином. Никто не знает с тех пор, как пробудить Мерлина от зачарованного сна. [3]

XIV и XV века – время расцвета английской и шотландской народной поэзии. Наиболее распространенные жанры ее – песня и баллада, великое множество которых посвящено благородному разбойнику, герою легенд Робин Гуду. Первое упоминание о легендарном разбойнике встречается в начале XIV-го века. В каждой из четырех историй, составляющих балладу, читатель встречается с отважным предводителем лесного отряда «веселых разбойников», которые нападали на богатых и помогали бедным. В первой новелле Робин одалживает деньги и своего верного оруженосца Маленького Джона обед-

невшему рыцарю, чтобы отомстить жадному аббату. Во второй рассказывается о том, как чванливый и недалекий епископ Хертсфорда по пути в Йорк наткнулся на Робина и его людей, которые жарили оленину, добытую в королевских охотничьих лесах. Приняв людей Робина за обычных крестьян, епископ приказал схватить тех, кто убил оленя. Разбойники невозмутимо отказались: оленя уже не воскресить, а все ужасно проголодались. Тогда по знаку епископа расположившихся у костра окружили его слуги. Разбойники, посмеиваясь, стали умолять пощадить их, но епископ был непреклонен. Робину наконец надоели препирательства. Он подал сигнал, и из леса подоспела остальная шайка. Ошарашенного епископа взяли в плен и потребовали выкуп. Желая как следует проучить своего незадачливого заложника, Робин заставил его танцевать джигу вокруг огромного дуба. До сих пор то место в лесу называют «дубом епископа».

Рассказывают также, что однажды Робин в сопровождении своего лучшего друга Малыша Джона нанес визит в монастырь Уитби. Аббат попросил их продемонстрировать свое хваленое мастерство в стрельбе из лука. Стрелять предстояло с монастырской крыши. Робин и Малыш Джон с радостью удовлетворили его просьбу. Славы своей они не посрамили. Передаваясь из уст в уста, в народной памяти сохранился один из наиболее любимых рассказов о том, как Робин встретился с Эдуардом II. Легенда гласит: король, обеспокоенный тем, что поголовье его оленей тает на глазах, исчезая в ненасытных утробах разбойного люда, решил раз и навсегда очистить свой лес от браконьеров. Король и его рыцари переоделись в монахов и направились в Шервудский лес, зная, что Робин Гуд с шайкой подстерегает там незадачливых путников. И они не ошиблись. Разбойники остановили их и потребовали денег. Переодетый король заявил, что у него есть только 40 фунтов (очень незначительная сумма для того времени). Робин взял 20 фунтов для своих людей, а остальные вернул королю. Тогда Эдуард сказал вожаку, что он вызывается в Ноттингем для встречи с королем. Робин и его люди упали на колени и поклялись в любви и преданности Эдуарду, затем пригласили "монахов" поужинать с ними – отвесть собственной оленины короля! В конце концов, Эдуард понял, что Робин просто насмехается над ним. Тогда он раскрылся перед разбойниками и простил их при условии, что все они явятся ко двору для службы, как только он их позовет. Заключительная часть баллады, опубликованная в 1495 году, повествует о возвращении Робина к разбойному промыслу и предательстве настоятельницы Кярклейского аббатства, которая доводит его до смерти кровопусканиями, когда он приезжает к ней в монастырь полечиться. [2]

При всем многообразии преданий Великобритании в этой статье затронуты четыре самых известных, в которых рассказывается о подвигах героев, доблести рыцарей, великой силе магии, о доброте и справедливости. Итак, предания, легенды и другие устные рассказы тесно связаны с жизнью британцев, их историей, менталитетом. В них своеобразно отложились разные ступени исторического развития народа и его социального самосознания.

### *Литература*

---

1. Алексеев М.П. Литература средневековой Англии и Шотландии. М.: Высш. школа, 1984;
2. Хартленд Э. Легенды старой Англии. М.: Центрполиграф, 2007;
3. [www.legendy.claw.ru](http://www.legendy.claw.ru).

## **СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ АНГЛИЙСКОГО ЮМОРА В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ**

*Трифопова М. В.*

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Л. В. Понер, ассистент кафедры лингвистики

– *Что такое «английский юмор»?*  
– *Это, когда один очень интеллигентный джентльмен говорит другому весьма уважаемому джентльмену нечто такое, чего не понимают окружающие. Именно это обоих и забавляет.*

(Народное творчество)

Чувство юмора – очень индивидуальная характеристика каждого человека. Оно либо есть, либо отсутствует вообще. Вместе с тем, национальный юмор обладает определенным набором особенностей, которые отличают его от других. Английский юмор в данном случае – не исключение. О нем так часто говорят, пишут книги, проводят исследования, что он стал восприниматься как национальная черта английского характера. Какими же особенностями обладает английский юмор? Это и является целью данной статьи – обозначить особенности английского юмора и выявить проблемы его восприятия в русской культуре.

Юмор, как известно, является необходимым компонентом общения людей. Любая беседа, в которой присутствует юмор, приобретает другой колорит, облегчает понимание и повышает настроение собеседников. Так было во все времена, юмор – это всегда актуально.

Наряду с тем, в Великобритании нет преград для юмора. Британцы смеются над всем, что может вызвать улыбку. Предметом для смеха может являться абсолютно все, будь то погода, сильные мира сего и даже правительство страны, при этом не принято обижаться на такие шутки. Умение посмеяться над самим собой – одна из отличительных черт англичан. Наряду с этим бытует мнение, что англичане чересчур чопорны и высокомерны. Может это и делает их юмор таким специфичным и порой непонятным для иностранцев, а особенно для тех, кто плохо владеет английским языком. Чешский писатель Карел Чапек говорил: «англичане невероятно серьезны, солидны и почтенны, но вдруг что-то вспыхнет, они скажут что-нибудь очень смешное, искрящееся юмором, и тут же снова станут солидными, как старое кожаное кресло» [1]. Отсюда и специфическая черта английского юмора – отстраненность и невозмутимость, особенно при каких-то неправдоподобных ситуациях.

*«В бар заходит посетитель и заказывает две порции виски и одну порцию содовой. Выпив и расплатившись, он поднимается по стене, проходит, не спеша, по потолку, спускается по противоположной стене и выходит в дверь. Все поражены и обращают на бармена недоуменные взгляды. «Странно, – соглашается тот, – обычно этот джентльмен всегда заказывал одну порцию виски...»» [3].*

Высшим пилотажем у англичан является способность вышутить нечто такое, но при этом не впадая в примитивное ёрничество.

– *Как называется человек без левого уха, левого глаза, левой руки и левой ноги?*

– *Олл райт!* [3]

«Тонкий» английский юмор построен на игре слов. Ситуация, когда одна и та же фраза имеет два смысла, встречается в Англии повсюду: в названиях музыкальных групп, тех же Beatles (аналогия со словами beat – ритм, и Beetles – жуки), в названиях фирм и компаний, клубов и журналов, фильмов и в другом. Вот хороший пример, когда красивое название харчевни «DEW DROP INN» – «Харчевня Капли Росы» звучит точно также как и выражение «Do Drop In» – «зайди, заскочи».

Проблема британского юмора в том, что человеку, незнакомому с английскими речевыми оборотами, очень сложно понять шутки, в которых «вся соль» заключается в игре слов. Также бытует мнение, что английский юмор произошел от плохого перевода.

Вот небольшой пример игры слов в английском анекдоте:

– *Will you tell me your name?*

– *Will Knot.*

– *Why not?*[3]

На вопрос «Ты скажешь мне свое имя?» человек отвечает – Уилл Нот, и если быстро прочитать фамилию и имя, получится фраза – отрицание «Нет», тогда логичным становится вопрос «Почему не скажешь?».

Также шутки строятся и на схожести некоторых слов.

– *Why do people wear shamrocks on St. Patrick's Day?*

– *Regular rocks are too heavy.* [3]

Если переводить шутку буквально, то получится:

– Почему люди надевают на одежду трилистник в день Святого Патрика?

– Потому что обычные камни очень тяжелые.

В состав английского слова трилистник (*shamrocks*) входит слово камень (*rocks*), именно на схожести двух этих слов построена шутка.

Нужно отметить и то, что у английского юмора есть свои разновидности.

Особенно глупые шутки называются *the elephant jokes* – «слоновые шутки». Другие разновидности английского юмора: *dry sense of humour* («сухое чувство юмора») – ирония, *banana skin sense of humour* – «юмор с банановой кожурой») – достаточно примитивные шутки, когда кто-то поскользнется на банановой корке и всем смешно, *shaggy – dog stories*, в которых смешное основывается на алогичности высказывания [2].

Вот пример шутки из области *shaggy-dog stories*:

*Английский лорд уходит из дому. Слуга провожает его и спрашивает: «Сэр, если леди пошлет меня за вами, скажите, где вас не надо искать?»*[3]

Прежде чем понять тонкий английский юмор, следует побольше узнать о культуре англичан, их привычках. Многие считают британцев «странными людьми». Они постоянно говорят о погоде и если не повторять после каждого приветствия «Прекрасный день, не правда ли?», собеседники очень обидятся. А невозмутимость и медлительность англичан также нашли свое отражение в анекдотах.

*В своем доме, в гостиной, развалившись в кресле, сидит англичанин, курит трубку и читает утреннюю «The Times». Вдруг обваливается стена, и в гостиную, скрипя тормозами, въезжает «Бентли», за рулем которого сидит другой англичанин. Первый спокойно переводит на него взгляд, вынимает трубку и спрашивает: «Могу я спросить, куда сэр так торопится?» – «В Манчестер, сэр!» – «В таком случае, сэр, Вам ближе было бы через кухню... »*[3].

Наряду с этим, нужно отметить, что британцы очень проницательны, сообразительны и находчивы.

*Идут по лесу двое охотников, и тут один внезапно падает в обморок. Второй видит, что его приятель не дышит и глаза у него остекленели. Тогда он достает мобильник и звонит в больницу: «Слушайте, мой друг умер прямо у меня на глазах! Что мне делать?» Дежурный отвечает: «Ну для начала убедитесь, что он действительно умер.» В трубке – молчание, затем выстрел. Потом охотник снова берет трубку: «Хорошо, что дальше?»[3]*

Можно сказать, что английский юмор – это не столько стиль, сколько образ жизни. Национальная поговорка англичан гласит: *«Everyone has a fool in his sleeve»* – «У каждого в рукаве сидит свой дурак».

В заключение можно сказать, что цель данного исследования достигнута, а именно: обозначены особенности английского юмора, а также выявлена проблема дисбаланса в понимании английского юмора в других культурах, в том числе и русской. Автор исследования пришел к выводу, что не стоит клеймить английский юмор «плоским». Многое зависит от качества перевода, от наличия схожих речевых оборотов в языках и от многого другого. Есть вещи, которые просто невозможно перевести с английского юмора, и нужно в таких случаях придумывать свои аналогичные шутки.

### **Электронные ресурсы**

---

1. [Электронный ресурс]: Энциклопедия Лондономания – Режим доступа: [http://londonmania.ru/?issue\\_id=39](http://londonmania.ru/?issue_id=39)
2. [Электронный ресурс]: Энциклопедия Англия – Режим доступа: <http://cirkul.info/society/799>
3. Высоковский Г.П. Анекдоты [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.vysokovskiy.ru/c.php/2/>

# ДОКЛАДЫ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Г. ТОМСКА

## ТЕХНОЛОГИЯ ДЕБАТОВ, КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ

*Фёдорова И. М., учитель английского языка*

Средняя общеобразовательная школа № 40 г. Томска

В программе средней школы по иностранным языкам большое внимание уделяется коммуникативному подходу в обучении, что означает обучение коммуникативной компетенции. Результатом такого обучения является коммуникативная способность учащихся проявляемая ими в их коммуникативной деятельности. Чтобы коммуникация была успешной, учащиеся должны:

- владеть средствами языка на достаточном уровне, т.е. уметь выразить свои мысли, своё отношение к предложенной теме;
- быть мотивированы на ведение коммуникации, т.е. понимать цель и иметь желание делать это;
- должны обладать жизненным опытом, который позволит выстроить развёрнутое высказывание, чтобы адресат отреагировал на него позитивно или критично;
- знать формат построения устного/ письменного высказывания.

Для обучения коммуникативной компетенции используются разные технологии: Кейс- study, метод проектов, проблемное обучение, Debate – study и другие. Целью данных технологий является развитие и саморазвитие личности через высокую мотивацию обучения и самообразования, через активную жизненную позицию, через выбор обучаемым собственной стратегии развития и стиля деятельности.

Дебаты – это технология, позволяющая каждому выразить себя, свои взгляды и своё отношение на различные вопросы. Для проведения дебатов подбираются вопросы, связанные с общечеловеческими, социальными, экологическими проблемами. Дебатируя по таким вопросам, обучающиеся занимают чёткую гражданскую позицию, учатся смотреть на проблему с разных точек зрения, что даёт им возможность быть более объективными в своих суждениях.

Умение строить своё монологическое высказывание чётко, логично и доказательно обеспечивает интеллектуальное развитие, личностный рост ученика и развивает его способность к стратегической деятельности, креативности и саморазвитию. Условия, которые необходимо выполнить, чтобы дебаты состоялись:

- владение учителем данной технологией;
- понимание учащимися структуры дебатов и целей их проведения;
- высокомотивированная проблема для обучающихся;
- владение средствами языка на хорошем уровне;
- желание учащихся обсуждать данную тему;
- желание учителя организовать урок или внеклассное мероприятие с использованием данной технологии.

Особое внимание учитель должен уделить постановке целей дебатов и подведению итогов по завершению, так как дебаты применяются для обучения. (Нельзя проводить дебаты ради простого дебатирувания, необходим результат, в качестве такого может выступить соревновательный элемент или рефлексия своей работы.). Во время подготовки к дебатам и их проведения участники обучаются разным видам речи: структурная, доказательная и обобщающая речи. Для того, чтобы ученик был успешен, он проходит через технологию «Public Speech – Study», которая позволяет приобрести и отработать такие умения как выступать на публике, структурировать свою речь, отвечать на вопросы, правильно подбирать базу аргументов и доказательств и уметь защищать свою точку зрения. Знания такой науки как риторика оказываются очень полезными наряду с усвоением правил произнесения публичной речи. Всё это в совокупности ведёт спикера к уверенности и успеху в своей деятельности.

Ролевое распределение в дебатах является важным структурным компонентом данной технологии, позволяющей не только определить роли и функции каждого участника, но и выстроить логику игровой стратегии и тактики каждой игры. Участники делятся на:

- 1) две команды по три человека. Каждая команда включает в себя три спикера: Speaker 1, Speaker 2, Speaker 3. У каждого из них есть своя речь, построенная с учётом определённых требований, как к структуре, так и к её содержанию. Широко используется технология: Public Speech. В основе данного монологического высказывания выступает мысль, смысловое содержание речи. Когда коммуникативно-познавательная потребность ученика становится внутренним мотивом его речевой деятельности, здесь как бы соединяют-

ся личностная, субъективная (жизненный опыт и кругозор) и деятельностная сторона бытия школьника. В этом заключается большая ценность данной технологии.

- 2) Судейскую коллегия (3-5 человек). Учащиеся по очереди выступают в качестве судей. Это является необходимым, так как позволяет взглянуть на процесс со стороны и оценить каждого спикера, его функции, его способности задавать и отвечать на вопросы, используя предложенные в судебском протоколе критерии. Судейские навыки помогают исправлять собственные недочёты. Дебаты являются обучающими, поэтому по завершению члены судебской коллегии называют нарушения в этикете, недочёты в речи каждого спикера, объясняют, чья позиция была представлена более чётко, логично и аргументировано и называют баллы каждой команды. Обязательно выбирается лучший спикер каждой команды.
- 3) Ведущего. Он чётко следит за структурой проведения дебатов, отмечает нарушения, фиксирует замечания и т.д. Ведущий начинает и заканчивает дебаты, следя, чтобы команды пожали друг другу руки. Он объявляет каждого спикера и его роль, например, ответы на вопросы.
- 4) Тайм-кипера, который следит за соблюдением времени каждого выступающего, время вопросов тоже чётко регламентировано. Ограниченность во времени организует обучающихся, заставляя их строго соблюдать структуру устного монологического высказывания: вступление с выделением проблемы, приведение доказательной базы чёткой и логично выстроенной в речи и наконец, вывод, связанный как со вступлением, так и с основной частью.

Естественно, что при реализации технологии дебатов учителю предстоит определить необходимую совокупность предметных и вспомогательных учебных действий, построить алгоритм для каждого этапа дебатов и организовать овладение учащимися этой технологии.

Организация устной речи на уроке или во внеурочной деятельности всегда требует от учителя дополнительных усилий и творчества, а если эта речь ещё и иноязычная, то усилия эти требуют дополнительных инициатив, активности, применения новых технологий, которые развивают мотивацию, познавательную потребность, исследовательские навыки и интеллектуальные способности у учащихся. Сформированность навыка иноязычного монологического высказывания означает, что обучаемый может пользоваться языком как средством

коммуникации, то есть в процессе непосредственного общения следить за речью собеседника по предложенной теме и реагировать на услышанное (выражать своё мнение, информировать, запрашивать информацию). Речь учащегося должна быть понятна, адекватна ситуации общения и предмету речи. При этом допускаются паузы колебания, перефразы, повторы, самокоррекция и отдельные ошибки, не влияющие на взаимопонимание партнёров по общению. Умение говорить, на мой взгляд, проходит через осмысление, логику, мышление, через умения вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения.

Методическая система работы с Дебатами строится пошагово (от урока к турниру).

1 шаг: урок: проблемное высказывание – развёрнутое выступление с аргументацией – структурированное сообщение со строгой логикой;

2 шаг: мини – дебаты: тренировочные выступления для закрепления структуры дебатов, системы вопросов и ответов, правил оценивания;

3 шаг: Турнир Дебатов: соревнования в практических умениях и способах их применения в реальных условиях.

В заключение, хотелось бы дать несколько советов тем, кто заинтересовался данной технологией для дальнейшего её применения.

- ✓ Изучить, понять её цели и разобраться в структуре.
- ✓ Найти единомышленников, которые поймут, поддержат и помогут не только советом, но и практической деятельностью.
- ✓ Объяснить учащимся и найти в них своих союзников.
- ✓ Организовать дебаты.
- ✓ Провести рефлекссию. Обсудить с учащимися, что получилось, а что нет. Не расстраиваться, помнить, что ошибок нет у того, кто ничего не делает.
- ✓ Обязательно провести хотя бы несколько игр с целью: исправить ошибки и войти во вкус данной игровой технологии.

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ.**

*Французова Н. А., учитель немецкого языка*

МОУ гимназия № 55 г.Томск

В процессе модернизации образования значительное место отводится вопросам компетентностного подхода в обучении. Старые УМК традиционно давали знания по отдельным дисциплинам образова-

тельных программ. В результате у учащихся, даже самых одарённых и прилежных в учении, не складывалось представление о мире как едином целом. Фрагменты знаний по основам наук, как правило, забывались и такое обучение способствовало лишь ученическому комфортизму, т. е. неприятию, отторжению большого объёма тех знаний, которые им давали.

В обучении иностранным языкам задачей N 1 является формирование коммуникативной компетенции, осуществляемой через коммуникативный подход. Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию, недостаточно снабдить урок коммуникативными упражнениями. Важно предоставить учащимся возможность мыслить, решать какие – либо проблемы, которые порождают мысль рассуждать над возможными путями решения этих проблем, с тем, чтобы дети акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре была мысль, а язык выступал в своей прямой функции – формирование и формулирование этих мыслей. Чтобы учащиеся воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре. Развитие способности к межкультурному общению сопряжено с развитием у учащегося способности соотносить свою культуру с культурой страны изучаемого языка, т. е. с эмпатической компетенцией, сформированность которой выражается в умении и желании видеть и понимать различие и общность в культурах, в мировосприятии их носителей.

Поскольку спецификой иностранного языка как устного предмета является его ярко выраженный межпредметный характер, особенно сейчас, когда ставятся задачи изучения языков на всех ступенях и при всех вариантах обучения, интеграция представляет собой одно из важнейших и перспективных методологических направлений становления нового образования. За счёт интеграции: 1) совершенствуется речь (увеличивается словарный запас; причём происходит это одновременно в двух активных словарях); 2) когда учащиеся употребляют лексику обоих языков, повышается мотивация к дальнейшему изучению не одного, а нескольких иностранных языков, так как первые шаги в этом направлении уже сделаны; 3) формируются познавательная, информативная, лингвострановедческая компетенции, так как в работе используются дополнительные источники информации о странах изучаемых языков.

В любом случае идёт усвоение программы и дополнительного тематического материала сразу на двух языках и если на более раннем

этапе было недостаточно межпредметной языковой практики, то в дальнейшем такого рода занятия, как интегрированные уроки, работают только на успех ученика в его учебной практике, что и ведёт к созданию ситуации успеха, а также способствует дальнейшему проецированию межпредметных аналогий в системе билингвального обучения.

**Интегрированный урок** – это междисциплинарная форма учебного процесса, который базируется, главным образом, на теории познания и понимания того, что поиск знания является лучшим способом междисциплинарного исследования. Структура и логика конструирования интегрированного урока, способы организации его по реализации педагогических задач в соответствии с теми или иными принципами и условиями педагогических технологий имеют определённые функциональные назначения. Подобный урок требует от учителя особой подготовительной работы, важным выражением которой выступает активный поиск эффективности методов его проведения. Развитие способностей педагога в построении учебного процесса выражается в умении находить точки соприкосновения содержания различных предметов, отвечающих целям и задачам урока. Интегрированные уроки положительно влияют на развитие самостоятельности, познавательной активности и интересов учащихся. Содержание их, обучающая деятельность учителя обращены к личности ученика, поэтому способствуют всестороннему развитию способностей, активизации мыслительных процессов у учащихся. Уроки, включающие межпредметные знания, достигают эффективности благодаря комплексному подходу к обучению. Обучение иностранным языкам в «интегрированном» составе ориентировано на разностороннее развитие учащихся, их образование и воспитание; помогает формировать у учащихся более целостную картину мира, в котором иностранные языки являются средством познания и общения. В результате расширения круга знаний создаётся возможность для формирования и развития более широких и разнообразных интересов учащихся, их склонностей и способностей. Важное место в качественном проведении урока играет построение урока, которое связано с поэтапной разработкой последовательных моделей процесса обучения.

*Первый этап* – целевой. Он включает следующие категории: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

На *втором этапе* разрабатывается содержание урока, в котором содержательная идея соотносится с соответствующим фрагментом изучаемого материала.

*Третьим этапом* в подготовке урока является построение модели, которая осуществляется путём соотнесения каждого фрагмента содержания с определёнными методами обучения, дающими возможность учителю выразить деятельность обучающего различными вариантами учебных ситуаций, учебных заданий. Процессуальный этап завершает построенный сценарий, он является конкретным наполнением и включает три составляющие: 1) деятельность учителя; 2) деятельность учащихся по выполнению учебных заданий; 3) форма организации деятельности учащихся во взаимодействии с учителем. Таким образом, урок должен иметь чётко сформулированные учебно-познавательные задачи, для решения которых необходимо привлечение знаний из других предметов. Он должен обеспечить высокую активность работы учащихся и повысить интерес в применении знаний из других областей.

Цель интегрированных уроков – обучение учащихся умениям самостоятельно применять знания из разных дисциплин при решении новых вопросов и задач.

Подводя итог, следует отметить, что интегрированный урок будет успешным, если он отвечает современным требованиям, интересам обучаемых, развивает их образовательный и умственный потенциал, вовлекает всех учащихся в активную работу на уроке и, тем самым, способствует приобретению знаний, необходимых для языковой коммуникации.

### ***Литература***

---

1. Компетентностный подход в формировании социально-гуманитарной грамотности, Томск: РЦРО, 2007.
2. Иностранные языки в школе. Вып. 2006-2007г.г.
3. Никитина Л.К. Методическое сопровождение урока иностранного языка. Спб, 2007.
4. Руднянская Е.И. Интегрированные уроки по общеобразовательным дисциплинам. Волгоград, 2007.

## **РАБОТА НАД ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ – ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

*Окорокова Н. Г., учитель английского языка*

Гимназии № 55 г. Томска

Основной задачей школы в области предмета «иностранный язык» является достижение учащимися должного уровня коммуникативной компетентности в сфере устного или письменного общения.

Под дискурсивной компетенцией понимается способность воспринимать и создавать тексты различных жанров в соответствии с коммуникативным намерением говорящего (или пишущего) в рамках определённой ситуации общения.

В границах этой компетенции выделяются компоненты, которые позволяют более чётко описать сущность самого явления и способы формирования данного вида компетенции.

Это следующие компоненты:

1. Стратегический – предполагающий умение субъекта речи осознать своё коммуникативное намерение и спланировать коммуникативное событие.
2. Тактический – представляющий умение проанализировать коммуникативную ситуацию и отобрать адекватные и оптимальные для реализации средства и способы.
3. Жанровый – умение организовать дискурс (логическую цепочку) в соответствии с канонами жанра, выбранного субъектом.
4. Текстовый – предполагает владение умением организовать последовательность высказываний так, чтобы они составляли единое целое – связанный текст.

Упражнения, используемые на разных этапах в целях формирования дискурсивной компетенции:

#### *Упражнение 1*

Read the following list of topics. For each topic choose the most appropriate purpose or purposes. Be ready to explain your reasons.

Possible purposes: to inform or explain, to describe, to tell a story, to express an opinion.

Topic	Purposes
Ex: Planning a personal exercise programme	To inform To express an opinion
1. How it feels to run twenty-six miles in a marathon.	
2. What I think about video games.	
3. How my summer holidays fell apart.	
4. My trip to Suzdal.	
5. The countryside in autumn.	

#### *Упражнение 2*

Read the passages below. Match the texts (1-5) and their sources (a-e).

Who were the texts written for – consumers, the general public, specialists, young people? Write your suggestions next to each text.

### Упражнение 3

Read the passages again. What is the intention of the author of each passage?

Tick the correct boxes. You can tick more than one box for each passage.

Texts	1	2	3	4	5
a) To inform the reader	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) To persuade the reader to do something	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) To amuse / entertain the reader	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) To help the reader form an opinion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) To warn the reader about something	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Упражнение 4

Read the following list of topics. For each topic choose the audience or audiences who you think would be most interested in each topic. Be ready to explain your reasons.

- 1) Designing a stamp for the US postal service.
- 2) Your need of trainers or another article of clothing.
- 3) How thoughtless fans disrupt ballgames.
- 4) Planning a school activity calendar.
- 5) How to be a successful class president.
- 6) Local traffic problems and what to do about them.
- 7) A recent geologic discovery.
- 8) How to display photographs.
- 9) The effects of polluted lakes and streams.
- 10) Teen-age television viewing.

Topic	Audience
	Teachers and students
	Parents
	A stamp collector
	An environmentalist
	An amateur photographer
	A member of community
	A sports fan

	Someone interested in geology
--	-------------------------------

### *Упражнение 5*

Choose the sentence that best suits both the audience and the purpose.

1. Audience: a child.

Purpose: to explain.

- a) A skyscraper is a very tall building that seems to touch the sky.
- b) Tall buildings, called skyscrapers, were built in the nineteenth century after the invention of elevator.

2. Audience: potential employer.

Purpose: to explain.

- a) I would really like this job.
- b) I am qualified for the position of stock clerk because I am reliable, careful and organized.

3. Audience: people who enjoy snowmobiling.

Purpose: to express an opinion.

- a) Snowmobiles are fun to ride, but they can be dangerous and even destructive.
- b) Snowmobiles have ski-like runners and continuous track treads.

Использование упражнений подобного вида позволяет сформировать у учащихся коммуникативно-достаточный уровень дискурсивной компетенции в области устной и письменной речи.

### *Литература*

1. Колкова М.К. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Пособие для учителей, аспирантов и студентов. СПб.: КАРО, 2008.
2. Acevedo, A., Gower, M., Reading and Writing Skills 3. Pearson Education Ltd., 2000.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА ЧЕРЕЗ ПРОЕКТ «ДЕТСКАЯ АССАМБЛЕЯ: ТОЛЕРАНТНОСТЬ ОТ ПОКОЛЕНИЯ К ПОКОЛЕНИЮ» НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

*Ширенкова Л. В., учитель английского языка*  
МОУ СОШ №40

По предложению ЮНЕСКО первое десятилетие нового века было объявлено Десятилетием мира и ненасилия в интересах детей плане-

ты. Участвовавшие в последние годы акты насилия, терроризма и нетерпимости обострили межнациональные, межрелигиозные и социальные конфликты. Возникла насущная потребность воспитания гражданина, способного находить взаимоприемлемые и ответственные решения, предотвращать назревающие и преодолевать существующие конфликты.

Общеизвестно, что предметы гуманитарного цикла в общеобразовательной школе призваны формировать у обучающихся представление о толерантности, раскрывать поликультурный характер современного общества, развивать критическое мышление, умение вести диалог, находить компромиссные решения обсуждаемых проблем. Однако необходимо учитывать, что на уроке школьник в определенной степени ограничен рамками получения оценки за результаты своей учебной деятельности. Тогда как, внеучебная деятельность служит предоставлению возможностей для самореализации детей, снятия противоречий, связанных с разным уровнем их академических успехов, формированию клубного сообщества детей и юношества, направленного на позитивное преобразование окружающей среды и активной жизненной позиции.

Обучение и воспитание – интегрированный многоступенчатый процесс формирования гражданина, который требует от педагогов и их обучающихся совместных усилий в этом направлении.

Поэтому, имея целью, создание благоприятных условий для гражданского и личностного развития школьников в процессе формирования коммуникативной культуры, толерантности и активной жизненной позиции, в 2004-2005 учебном году в городе, по инициативе Э.И. Печерицы, на базе дома детского творчества «Планета» стартовала программа «Детская Ассамблея. Толерантность от поколения к поколению». Программа Ассамблеи предоставляет возможность интеграции общего и дополнительного образования детей в области предметных знаний истории, обществознания и права, иностранных языков, создания условий для развития социально активной творческой личности, обладающей толерантным сознанием и коммуникативной культурой.

Задачи программы:

- содействие овладению технологией социального проектирования и участия в реальной жизни местного сообщества;
- формирование умений анализировать социальные процессы, видеть трудности и предлагать собственные решения;

- воспитание толерантности как одного из приоритетных качеств в условиях поликультурного общества, в котором взаимодействуют различные интересы, устремления, волеизъявления.

- формирование социальной и коммуникативной компетентности школьников средствами родного русского языка и иностранных языков.

- содействие формированию социально активной личности инновационного типа, способной к выбору решений и ответственности за свои поступки.

Информация о запуске программы поступила в школы города и началась ее поэтапная реализация.

1 этап: Создание детского коллектива из ребят, заинтересованных в реализации их творческого потенциала.

2 этап: Подготовка к презентации заданий программы.

3 этап: Презентация-выступление на общегородском сборе команд участниц проекта.

Каждый из этапов был трудным и требовал большой отдачи сил и времени, но и учителя и их воспитанники трудились с большим воодушевлением, прилагая все свои творческие способности.

Отличительная особенность программы заключается в использовании потенциала английского языка, как средства общения участников в рамках программы. Активные формы работы позволяют ребенку действовать в сложноорганизованных ситуациях, где сталкиваются разные позиции и мнения, включаться в поисково-исследовательскую и социально-значимую деятельность. Программа решает не только задачи социального воспитания, но и содействует развитию иноязычной коммуникативной компетентности у школьников средствами общего и дополнительного образования. При ее реализации используется компетентностный подход, который сочетает следующие формы:

- *предметная*

Участники обращаются к предметным знаниям курсов «Граждановедение», «Введение в гражданско-правовое образование», «Обществознание».

- *проектная*

В процессе проекта учащиеся синтезируют знания в ходе их поиска, интегрируют информацию смежных дисциплин, ищут более эффективные пути решения задач проекта, общаются друг с другом. Совместная деятельность реально демонстрирует широкие возможности сотрудничества, в ходе которого учащиеся ставят цели, определяют оптимальные средства их достижения, распределяют обязанности, всесторонне проявляют компетентность личности, развивают позна-

вательные навыки, умения самостоятельно конструировать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве и критическое мышление.

*- межпредметная*

Для осуществления поисковой, исследовательской, творческой, проектной и социально-значимой деятельности участники применяют и осваивают знания в области истории, литературы, английского языка, предметов художественно-эстетического цикла.

*- воспитательная*

Повышается роль воспитательной составляющей процесса обучения и развития школьников, воспитание нравственных и гражданских качеств становится единой линией педагогического воздействия.

В процессе реализации проекта, команды участники работали по разным темам и направлениям. Вот некоторые из них: «Исследование природы конфликтов и способов их решения», «Молодежные организации зарубежных стран», «Открываем для себя Россию. Личность эпохи», «Гражданин XXI века», «Чему учит история» и многие другие.

И вот тут стали раскрываться детские таланты, о которых не подозревали не только педагоги, но и их обладатели. Танцы, написание сказок, стихов, чтение рэпа собственного сочинения, создание презентаций были нацелены на реализацию различного рода заданий, исследовательской работы и создание социальных проектов. Выполнение каждого задания требовало от детей постоянного совершенствования коммуникативных навыков общения на английском языке. Защита проекта по каждой теме проходила с использованием компьютерных презентаций, в виде описаний событий и исследований, командных и индивидуальных конкурсных выступлений и итоговых рекомендаций решения проблем другим командам.

К числу достоинств этой программы следует отнести формирование чувства успешности у всех её участников. Дети не только самореализуются, но и получают оценку со стороны руководителей программы: за свои проекты команды получают грамоты, благодарности, подарки и даже путёвки в международный языковой лагерь для детей и юношества.

Успешное сочетание задач программы с творческой самореализацией детей и их руководителей, позволяет сделать следующие выводы:

1. Реализуется компетентностный подход в образовании, поскольку программа направлена на формирование у школьников не просто знаний, умений и навыков, а на развитие

многофункциональных, надпредметных, базовых компетенций, включая систему ценностных ориентаций и особенности социального поведения.

2. Участие в работе Ассамблеи вносит существенный вклад в освоение современных технологий проектирования и моделирования образовательного пространства. Сотворчество, общение детей и взрослых являются главным механизмом в процессе социализации и воспитания.

3. В результате работы начинает активно действовать сформированный, детский коллектив, члены которого:

- осознают личностную и социальную значимость своей деятельности;

- владеют навыками социального проектирования, конструктивного общения на основе принципов толерантности и миротворчества;

- способны устанавливать межкультурный диалог с окружающим миром людей.

Ребята учатся и достигают определенных позитивных изменений:

- в отношении к социально-значимой деятельности;

- в умениях принимать решения, брать ответственность на себя;

- в умении работать в группах и строить коммуникацию с другими людьми;

- в умении участвовать в дискуссии, слушать другого человека.

Школьники приобретают умение толерантного отношения к другим людям, вне зависимости от их национальности, политических взглядов, вероисповедания и социального положения. Происходят изменения убеждений, взглядов, отношений и поступков, характеризующих развитие толерантного сознания и социализации личности.

Программа «Детская Ассамблея. Толерантность от поколения к поколению» не только успешно продолжает свою работу, но и расширяется, открывая новые направления на немецком и французском языках, давая всё большему количеству детей возможность реализации творческих способностей и формированию социально активной жизненной позиции.

# **СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОУРОЧНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КАК СПОСОБ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Коновалова Т. Ю., учитель английского языка*

МОУ СОШ №40

*Если рассматривать с современных позиций образовательную технологию, то она должна включать в себя элементы неопределённости, позволяющие учителю проявить своё индивидуальное мастерство.*

(В.В. Гузеев СОБРАНИЕ ПРИЁМОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНИКИ)

Развитие современного образования невозможно без инноваций, без новых информационных и образовательных технологий.

Цель моей педагогической деятельности – формирование разнообразно развитой личности посредством своего предмета, английского языка. На практике я реализую её через развитие творческих способностей и формирование ключевых компетенций у обучающихся.

Такой подход к процессу обучения требует от меня изучения и применения на практике современных инновационных технологий, так как традиционные методы обучения, по моему мнению, не отвечают в полной мере целям современного образования.

На уроках и во внеурочной деятельности я активно применяю такие современные технологии: проектную, компьютерную, игровую, дебат-технологию и парковую технологию.

Как показывает мой опыт, применение этих технологий в сочетании с использованием современного учебника «New Millennium English» повышает эффективность образовательного процесса и гарантирует достижение обучающимися запланированных результатов обучения.

Среди вышеперечисленных технологий мне хотелось бы выделить одну. На протяжении нескольких лет я занимаюсь внедрением компьютерных технологий в процесс обучения английскому языку. Это трудный, но увлекательный процесс. Возникает вопрос: «Почему компьютер?». «В настоящее время владение навыками работы с ЭВМ рассматривается как вторая грамота»<sup>1</sup>. Актуальность овладения компьютерной грамотностью в наше время очевидна: компьютерные тех-

---

<sup>1</sup> Талызина Н.Ф. Внедрению компьютеров в учебный процесс – научную основу // Советская педагогика. – 1985. – №12. – С. 34-38.

нологии так интенсивно проникают во все сферы человеческой деятельности: в науку, производство, образование, быт, – что можно говорить о наступлении новой, компьютерной эры. Кроме этого, проект информатизации системы образования (ИСО) повлек за собой активизацию использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе и позволяет организовать педагогическую деятельность учителей в новом русле.

Что же нового вносит внедрение компьютера в процесс обучения?

При обучении с применением компьютера появляется возможность существенно увеличить количество и виды заданий на уроках и элективных курсах, обеспечить групповое взаимодействие между обучающимися и учителем, качественно повысить уровень подготовки подрастающего поколения к жизни в информатизированном обществе. К тому же, применение современных информационных технологий значительно повышает эффективность самообразования. Это связано с возможностью использования такого мощного информационного ресурса, как Интернет.

Этих причин, а существуют и многие другие, было достаточно для того, чтобы я с воодушевлением взялась за применение компьютера на уроках английского языка. В начале я стала вводить компьютерные задания на отдельных тематических уроках (уроки в 6-м классе по теме «Мой родной город Томск» и др.). Постепенно, наращивая компьютерные материалы, я перешла к систематическому применению компьютера на всех этапах урока. Осваивая новые компьютерные программы, я начала создавать авторские компьютерные медиа-продукты и использовать их на уроках и элективных курсах. С появлением в моём кабинете интерактивной доски использование ИКТ перешло на новый уровень. Теперь у меня появилась возможность использовать компьютерные материалы на каждом уроке. Но где взять именно те материалы, которые подходят именно на этом этапе обучения, именно для этого класса и УМК? Остро встал вопрос о необходимости создания собственных разработок, без которых невозможно провести ни один мало-мальски успешный урок, не говоря уже об эффективном современном уроке.

Речь идёт о создании авторского поурочного компьютерного сопровождения УМК «New Millennium English», которым я занимаюсь уже второй год. Для начала рассмотрим, для чего применяется компьютер на уроках:

- а) для демонстрации наглядности;
- б) для выполнения разнообразных упражнений по всем видам речевой деятельности;

в) для контроля заданий.

Для обеспечения всех этих видов деятельности я действую поэтапно. Так для демонстрации наглядности я:

1. Сканирую рисунки, фотографии, картинки из учебника (для обеспечения связи с данным УМК).
2. Использую наглядность из других источников: Internet, книги, иллюстрации журналов, газет и т.д.
3. Использую возможности самих компьютерных программ: анимация, шрифты, вставки, обрезки, цвета, звук и т.д.
4. Использование всех этих материалов позволяет сделать урок более ярким, визуально насыщенным, обеспечить лучшее восприятие и понимание материала урока, включить в процесс запоминания не только слуховые, но и зрительные центры. Современные компьютерные средства позволяют использовать не только отображение текста, но и обладают возможностью показывать графические объекты, высококачественные фотографии, позволяют использовать анимацию, звук и видео.

Создание и использование готовых упражнений по всем видам речевой деятельности – следующий этап. Здесь я пошла двумя путями:

- перенесение упражнений из УМК в компьютерные презентации;
- создание авторских упражнений в режиме интерактивной доски (это особенно эффективно при обучении младших школьников).

При работе с упражнениями, взятыми из учебника, я предоставляю учащимся выбор – смотреть в учебник или на экран, большинство детей предпочитают компьютерный вариант. Кроме этого, мне, как учителю, удобно объяснять задания к упражнениям, которые также выведены на экран, в этом случае уходит меньше времени на понимание задания, учащиеся быстрее включаются в работу, нет проблем с дисциплиной.

При создании упражнений в режиме интерактивной доски, я таким образом организую работу школьников, чтобы действовал принцип самостоятельного получения знаний. Кроме этого, программа интерактивной доски даёт мне возможность для создания большого количества языковых упражнений, выполняемых в движении, что позволяет говорить об использовании на уроках здоровьесберегающей технологии. Детям предоставляется возможность перетаскивать, вписывать, рисовать, вставлять буквы, слова, картинки, предложения до тех пор, пока они не получают правильный ответ, который затем срав-

нивают с ответом, заранее приготовленным учителем и спрятанным за компьютерной шторкой (шторку открывают сами дети). Такие виды заданий очень нравятся детям, повышают мотивацию к изучению предмета, а также способствуют улучшению качества обучения, т.к. самостоятельно полученные знания ценятся выше и помнятся дольше.

Для контроля понимания пройденного материала я использую разные тестовые задания:

1. Разнообразные виды контроля заданий по всем видам речевой деятельности (по УМК). Используя упражнения из учебника, я оснащаю их ответами, и после выполнения заданий мы с учащимися сверяем их с электронным вариантом. При этом я зачастую организую проверку таким образом, чтобы дети работали с заданием в режиме интерактивной доски, получая ответ самостоятельно.

2. Тестовые компьютерные задания (выполняются индивидуально за компьютером). Исходя из потребностей моего предмета – английского языка, я разработала большое количество разнообразных лексико-грамматических тестов. Разнообразие и разноуровневость тестовых заданий позволяют мне использовать тестирование на разных этапах урока. В течение 5-ти лет мною разработаны упражнения-тренажёры по всем разделам грамматики, а также тесты промежуточного и итогового контроля для 5-10-х классов. Большинство тестовых тренажёров снабжены ссылкой на грамматические правила, куда учащийся может обратиться при затруднениях в выполнении тестового задания. Мною проверено на практике, что регулярное выполнение компьютерных тестов даёт существенное улучшение качества знания грамматики. Это происходит потому, что действует правило самостоятельного получения знаний, при котором отсутствует контроль со стороны учителя. Компьютер выдаёт оценку сразу же после выполнения тестирования.

3. Универсальные грамматические презентации. Такие презентации я использую при введении грамматических правил. Компьютерные программы позволяют ярко оформить грамматические материалы, сделать их запоминающимися, что очень удобно и важно для такого вида деятельности.

4. Следующий этап – обеспечение компьютерными материалами внеурочной деятельности. Он включает создание компьютерных материалов для уроков по выбору, тематических уроков, внеклассных языковых мероприятий, языковых конференций, конкурсов и т.д. Эти материалы создаются как учителем, так и учащимися, при этом приветствуется творческий подход.

5. Самый важный этап применения компьютера на уроках это компьютерное оформление ученических работ. В конце каждого цикла уроков УМК «New Millennium English» запланировано задание по выполнению итоговой работы по пройденной теме. Обычно это выполнение тематического проекта (индивидуального или группового). Уже с пятого класса я обучаю моих учащихся выполнять авторские компьютерные презентации, которые используются как иллюстративная поддержка при защите проекта. Проектная технология, по моему мнению, одна из самых эффективных технологий при изучении иностранного языка, а в сочетании с компьютерной технологией это мощное средство для улучшения качества знаний по предмету. При этом проектная технология обеспечивает языковые знания, логическое строение и индивидуальный подход, а компьютерная технология обеспечивает визуальный, графический, анимационный, аудио и видео ряд проекта. Таким образом, создание учащимися проектных компьютерных материалов позволяет обеспечить формирование и развитие у них языковой и компьютерной компетенций. В дальнейшем умение создавать компьютерные презентации помогает моим учащимся при оформлении проектов и по другим предметам. Более того, это умение активно используется при создании проектов-выступлений на различных ученических конференциях и конкурсах.

Все вышеизложенные этапы освоения и применения компьютерных программ на уроках и во внеурочной деятельности потребовали от меня не только сил и даже здоровья, но и явились источником вдохновения и веры в правильность выбранного пути.

Приобретённый опыт, а также исследования актуальности применения компьютеров в образовательном процессе, позволяют сделать следующие выводы:

1. При выполнении компьютерного тестирования, а также при использовании компьютерных материалов для защиты проектов, большинство учащихся преодолевают страх перед проверочными работами, неуверенность в себе, боязнь сделать ошибку, неуверенность в своих знаниях, боязнь показаться неуспешным среди одноклассников (итоги опроса среди учащихся 9-11-х классов).
2. При отсутствии контроля со стороны учителя роль ученика на уроке меняется и переходит из пассивной в активную, что даёт возможность учащимся самостоятельно развивать свои индивидуальные и творческие способности, улучшать качество своих знаний (итоги контрольных срезов).
3. Роль учителя на уроке с компьютером меняется, учитель перестаёт подавлять ученика, превращается из лидера учебного процесса в

консультанта, который направляет, советует и помогает. Его роль становится менее заметной, он даёт возможность учащимся самостоятельно развиваться и получать знания.

Заключение: Я считаю, что применение компьютерных технологий на уроках необходимо, т.к. делает их яркими и современными, а также позволяет значительно улучшить качество образования. Следует учесть ещё один положительный момент: осваивая современные инновационные технологии, изменяется не только учитель, но и отношение к нему. Способность учителя преодолеть трудности в освоении навыков работы с компьютером, последовательность в его применении в образовательном процессе, постоянная готовность осваивать новые программы и применять их на практике позволяют учителю не только творчески реализоваться, но и заслужить при этом уважение со стороны коллег, учащихся и их родителей.

*Научное издание*

**XIV ВСЕРОССИЙСКАЯ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ  
КОНФЕРЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ,  
АСПИРАНТОВ  
И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ «НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»  
(19–23 АПРЕЛЯ 2010 Г.)  
В 6 ТОМАХ  
ТОМ II  
ФИЛОЛОГИЯ  
ЧАСТЬ 3  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Технические редакторы: П. А. Шевченко, В. Ю. Горбунов  
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

---

Подписано в печать: 14.07.2010

Бумага: офсетная

Сдано в печать: 09.08.2010

Печать: трафаретная

Тираж: 100 экз.

Уч. изд. л.: 10,0

Заказ: 527/Н

Усл.-печ. л.: 11,63

Формат: 60х84<sup>1/16</sup>

Гарнитура: Times NR

---

Издательство Томского государственного  
педагогического университета

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60. Тел.: (382-2) 52-12-93

e-mail: [tipograf@tspu.edu.ru](mailto:tipograf@tspu.edu.ru)

Отпечатано в типографии ТГПУ,  
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел.: (382-2) 52-12-93