

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Пензенский государственный университет» (ПГУ)

Педагогический институт им. В. Г. Белинского
Историко-филологический факультет

IX Авдеевские чтения

Сборник статей по материалам
Всероссийской научно-практической конференции

г. Пенза, 21 апреля 2021 г.

Под общей редакцией
кандидата педагогических наук
Ю. А. Шурыгиной

Пенза
Издательство ПГУ
2021

УДК 41
ББК 81
Д25

Д25 **IX Авдеевские чтения** : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 21 апреля 2021 г.) / под общ. ред. канд. пед. наук Ю. А. Шурыгиной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. – 394 с.

ISBN 978-5-907456-31-0

Опубликованные статьи отражают результаты научных исследований отечественных ученых, преподавателей, учителей, аспирантов, магистрантов, студентов, школьников по следующим тематическим разделам: «Актуальные вопросы лингвистики и теории перевода», «Лингвокультурология, концептология и межкультурная коммуникация», «Теория и практика обучения иностранным языкам в школе и в вузе».

Издание представляет интерес для широкого круга специалистов в области лингвистики и методики преподавания иностранных языков.

**УДК 41
ББК 81**

Редакционная коллегия:

Алешина Е. Ю., к.и.н., доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

Гордеева Т. А., д.ф.н., профессор, зав. кафедрой «Романо-германская филология» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

Костина Н. Ю., к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

Крюкова Л. И., к.ф.н., доцент, зав. кафедрой «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

Павлова Н. А., к.пед.н., доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

ПРИКАЗ

о подготовке и проведении Всероссийской научно-практической конференции «IX Авдеевские чтения»

№ 287 а/о от 19.04.2021

ISBN 978-5-907456-31-0

© Пензенский государственный университет, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Р а з д е л 1 АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА

<i>Авдоница Л. Н., Голенева М. Ю.</i> НЕНАЗВАННЫЕ ТОПОНИМЫ В ПЕТЕРБУРГСКОМ ТЕКСТЕ АЛЕКСАНДРА БЛОКА	12
<i>Безикова А. А., Сафонова О. Ю.</i> РЕАЛИИ И ИХ ПЕРЕВОД С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Л. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»)	14
<i>Бикмаева А. А., Щенникова Н. В.</i> АНГЛИЙСКИЕ И РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ	17
<i>Биксалева А. К., Хайрова Х. Ж.</i> СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОТКЛОНЕНИЙ ОТ НОРМЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. ТВЕНА)	20
<i>Бородачева Ю. А., Корнаухова Т. В.</i> ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИЗЫСКАНИЯ ДЛЯ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО ФОНДА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ СТАНОВЛЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ 2019–2021 гг.)	23
<i>Брыкина С. В., Матросова А. А.</i> ПРЕДВЫБОРНЫЙ ДИСКУРС КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	27
<i>Брыкина С. В., Миронов В. Н.</i> СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ПЕРЕВОДЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В. МАЯКОВСКОГО «ОБЛАКО В ШТАНАХ»	29
<i>Гладкова К. Н., Щенникова Н. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ИЛОНА МАСКА И ТРУДНОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА	31
<i>Дадаева У. Л., Баканова М. В.</i> О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА АВТОРСКИХ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ В РОМАНЕ Х. ФИЛДИНГ «ДНЕВНИК БРИДЖИТ ДЖОНС» (НА ПРИМЕРЕ СУБСТАНТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ)	34
<i>Дидык А. А., Брыкина С. В.</i> КАЛАМБУР КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВОПЕРЕВОДЧЕСКОГО АНАЛИЗА	37
<i>Зеленова Ю. В., Павлова О. А.</i> ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ «ГЕНДЕР» В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ	39
<i>Киселева А. С., Аверьянова Н. А.</i> О ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЯХ РЕЧИ В ЛИНГВИСТИКЕ	42
<i>Киселева А. С., Аверьянова Н. А.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	45

<i>Климова В. И., Корнаухова Т. В.</i> СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ КАК СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОГО СТИЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «КОРАЛИНА» НИЛА ГЕЙМАНА)	48
<i>Комарова А. В., Щенникова Н. В.</i> КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ СТАТУС АНГЛИЙСКИХ ЧАСТИЦ	52
<i>Королева М. Ю., Ожегова Е. Ю.</i> ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ НЕМЕЦКОЙ РЕКЛАМЫ (НА ОСНОВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)	54
<i>Кузьмяева О. С., Аверьянова Н. А.</i> ПОНИМАНИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	57
<i>Медведев А. М., Аверьянова Н. А.</i> ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК ОСНОВНОЙ СПОСОБ ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	59
<i>Надорова М. А., Аверьянова Н. А.</i> ВОПРОСЫ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ	61
<i>Надорова М. А., Аверьянова Н. А.</i> ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ АНГЛИЙСКИХ ШУТОК	64
<i>Надорова М. А., Аверьянова Н. А.</i> ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ ШУТКИ	67
<i>Пигалова В. И., Аверьянова Н. А.</i> СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ПАССИВА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	71
<i>Платонова А. А., Сызранцева Л. М.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ СТАТЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕМАТИКИ	74
<i>Родионова И. Ю., Ратушная Л. Г.</i> ПЕРЕВОД СЛЕНГИЗМОВ, СОДЕРЖАЩИХ КОМПОНЕНТ «ЦВЕТ», С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ	77
<i>Рыбка С. Б., Алешина Е. Ю.</i> СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	80
<i>Садыгова К. М., Щенникова Н. В.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ СТАТЬИ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА	82
<i>Сафонова О. Ю., Трунина А. М.</i> ЯЗЫК ПЕРСОНАЖЕЙ РОМАНА Т. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ»	85
<i>Соломаха А. А., Хайрова Х. Ж.</i> НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НАУЧНОГО МЕДИЦИНСКОГО ТЕКСТА	88
<i>Сочинева С. С., Аверьянова Н. А., Киселева А. С.</i> ОСОБЕННОСТИ КРАТКИХ ГАЗЕТНЫХ СООБЩЕНИЙ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	91
<i>Судовчихина Л. А., Иикина А. А.</i> СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ Л. А. ФИЛАТОВА «СКАЗКА ПРО ФЕДОТА-СТРЕЛЬЦА, УДАЛОГО МОЛОДЦА»)	95

<i>Судовчихина Л. А., Филина Т. В.</i> СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ У. С. МОЭМА)	97
<i>Шишканов В. Л., Хайрова Х. Ж.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ АМЕРИКАНСКИХ И БРИТАНСКИХ ФИЛЬМОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ	100
<i>Щербакова В. С., Брыкина С. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	103
<i>Щербакова В. С., Ожегова Е. Ю.</i> СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	105

Р а з д е л 2

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ, КОНЦЕПТОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

<i>Балакин К. Р., Фаястова Л. Е., Разуваева Т. А.</i> ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В НАРОДНОЙ СКАЗКЕ (НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ, НЕМЕЦКИХ, АРАБСКИХ СКАЗОК)	109
<i>Балашова Г. В.</i> ПРАВОВЫЕ ОБЫЧАИ ГЕРМАНИИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ НЕМЕЦКОГО ФОЛЬКЛОРА	112
<i>Балашова Г. В.</i> ПРАВОСУДИЕ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ ГЕРМАНИИ	114
<i>Бахарева М. Д., Скворцов Я. Л.</i> ОПЫТ РЕГИОНАЛЬНЫХ И ЛОКАЛЬНЫХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ ГЕРМАНИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В РОССИИ	119
<i>Бекенева Д. Ф., Аверьянова Н. А.</i> ОНЛАЙН-ИГРЫ КАК ИСТОЧНИК СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ СОКРАЩЕНИЙ	123
<i>Волчкова А. Д., Шибанова Е. А.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПИКАРДИИ	126
<i>Вотякова В. С., Глазкова К. А., Корнаухова Т. В.</i> ОТРАЖЕНИЕ ОБЯЗАННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ И ФОРМУЛАХ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ В АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТРАНАХ)	129
<i>Ерошенко Е. С., Сафонова О. Ю.</i> СИНТАКСИЧЕСКИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕЧИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ДЖЕЙН ОСТЕН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»	133
<i>Кириллова О. Ю., Михайлова Е. А.</i> СОВРЕМЕННАЯ НЕМЕЦКАЯ ПОЭЗИЯ: ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ И ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА УЛЛЫ ХАН)	137

<i>Козлова В. В., Павлова О. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СЛЕНГОВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ ПО СЕРИАЛАМ И ФИЛЬМАМ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛА «ШЕРЛОК»)	140
<i>Колодяжная Д. И., Симакова О. Б.</i> ЭЛЕМЕНТЫ МОЛОДЕЖНОГО ЖАРГОНА В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗСКИХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ ПЕСЕН МЭТРА ГИМСА)	144
<i>Kostina N. Yu.</i> GLOBAL LANGUAGE CONTACTS: THE ONTHOLOGICAL ASPECT	147
<i>Кулиш Е. С., Костина Н. Ю.</i> МИФЫ И ЛЕГЕНДЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ И ИСТОРИИ БРИТАНИИ	151
<i>Лачугина А. В., Горбачева Ю. М.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБЫЧАЕВ И ТРАДИЦИЙ БРИТАНЦЕВ И РОССИЯН	154
<i>Легашина Ю. А., Корнаухова Т. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДИОМ С ИСТОРИЧЕСКИМ ПОДТЕКСТОМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ	156
<i>Лысова В. А., Крюкова Л. И.</i> ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ В 2019–2020 ГГ.	160
<i>Митюрникова К. А., Толстоухова Е. А., Павлова О. А.</i> ЗНАКОВАЯ ПРИРОДА НАЗВАНИЙ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	163
<i>Nasonova M. O., Aleshina E. Yu.</i> DEFINITION OF THE ENVIRONMENTAL MEDIA DISCOURSE	166
<i>Осипян Б. Г., Ожегова Е. Ю.</i> ЗООМОРФНЫЕ ОБРАЗЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ	169
<i>Охичева Е. Б., Крюкова Л. И.</i> ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ	172
<i>Пергат Е. В., Аверьянова Н. А.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЭЗИИ НОНСЕНСА НА ПРИМЕРЕ ЛИМЕРИКОВ	175
<i>Полозова Ю. Е., Еремина Н. К.</i> РОЛЬ НАУЧНОГО ТЕКСТА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	178
<i>Родзина О. С., Аверьянова Н. А.</i> ТРАКТОВКА АМЕРИКИ В РАБОТАХ ПИСАТЕЛЕЙ XX В.	181
<i>Родионова И. Ю., Ожегова Е. Ю.</i> ТОПОНИМЫ В НАЗВАНИЯХ БЛЮД НЕМЕЦКОЙ КУХНИ	184
<i>Тимошина И. Ю., Беккер И. Л.</i> АНГЛИЙСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	186
<i>Трунина А. М., Дидык Ю. А.</i> КЛАССИФИКАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕМУАРОВ Б. Н. ЕЛЬЦИНА «ИСПОВЕДЬ НА ЗАДАННУЮ ТЕМУ»)	190

<i>Тутичак Ю. А.</i> ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛЬНОСТИ НАРОДА В ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЩЕНИЙ В. ПУТИНА, КОРОЛЕВЫ ЕЛИЗАВЕТЫ II И А. МЕРКИЛЬ)	193
<i>Тюрин А. О., Данюкова О. Ю., Потылицина И. Г.</i> ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛЕКТОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ	195
<i>Щеколюдикина А. В., Борисов А. В.</i> РАЗНОВИДНОСТИ АКЦЕНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	198
<i>Якупова Р. А., Алешина Е. Ю.</i> СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО БЛОГА В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ TikTok	201

Р а з д е л 3

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

<i>Бадалян Н. А.</i> ПРОВОКАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК РЕСУРС ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	205
<i>Батайкина В. С., Прохорова Н. Ю.</i> МОТИВАЦИЯ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ ШКОЛ	208
<i>Безверхова А. А., Кучерова Л. Н.</i> СОЗДАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КРЕАТИВНОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	211
<i>Беккер А. С., Павлова Н. А.</i> МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ КАК ГЛАВНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ	215
<i>Беспалова М. А., Алешина Е. Ю.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	216
<i>Бикмаева М. Р., Павлова О. А.</i> ИЗУЧЕНИЕ БРИТАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	219
<i>Бочкарева А. Г., Толстоухова Е. А., Гагаев П. А.</i> ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	222
<i>Бочкарева А. Н., Недозрелова Ю. Н., Павлова О. А.</i> ТИПИЧНЫЕ ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ РУССКОГОВОРЯЩИХ ЛЮДЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	225
<i>Воронцова И. С., Шурыгина Ю. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	228
<i>Вьюговская А. Ю., Разуваева Т. А.</i> ТЕСТИРОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	231

<i>Ганиева М. О., Разуваева Т. А.</i> АНАЛИЗ СРЕДСТВ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ «FORWARD» ДЛЯ 5 КЛАССА	233
<i>Гаранина О. Ю., Нурмамедова Г., Таганов М., Худайберенова С., Шурыгина Ю. А.</i> РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	236
<i>Даврешиян Р. А., Борисов А. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	239
<i>Денисова В. В., Борисов А. В.</i> ПРОБЛЕМА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	242
<i>Дулин Н. П., Шварева Л. В.</i> СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИТУАЦИЙ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ	244
<i>Еремина Н. К., Салимова А. Ю.</i> ОБУЧЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ КРЕАТИВНОМУ ПИСЬМУ	247
<i>Зими́на А. А., Еремина Н. К.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	250
<i>Зитева Е. М., Павлова О. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	253
<i>Зубкова А. А., Алешина Е. Ю.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПОСТАНОВКИ В КАЧЕСТВЕ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	256
<i>Зуева Е. С., Разуваева Т. А.</i> ЧТЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	260
<i>Ирышкова В. А., Костина Н. Ю.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ И ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	263
<i>Каримова К. И., Борисов А. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	266
<i>Кондрашина В. А., Разуваева Т. А.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ ФГОС	268
<i>Коряжкина Л. Е., Ликучева О. А., Туркина Е. В., Коновалова Е. К.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ (НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)	271
<i>Кошелева Т. А., Шурыгина Ю. А.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА УСТНОГО ОПЕРЕЖЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	276

<i>Кураев А. С., Суворова В. О.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПЛАТФОРМ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	279
<i>Куряева Х. И., Еремина Н. К.</i> ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	282
<i>Кусайкина Е. В., Разуваева Т. А.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	284
<i>Лобкарева С. Ф., Потылицина И. Г.</i> ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	287
<i>Лосева А. Е., Воеводина И. В.</i> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ (НЕМЕЦКОМУ) ЯЗЫКУ	290
<i>Лоцилина Д. А., Воеводина И. В.</i> К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА УРОКАХ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ	293
<i>Любишина Е. Д., Прохорова Н. Ю.</i> ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	295
<i>Макаева Х. Ю., Воеводина И. В.</i> К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ И ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В 5–6-х КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ДИАЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ	298
<i>Маланина П. Р., Аверьянова Н. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	300
<i>Малейко Э. А., Прохорова Н. Ю.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ	303
<i>Мартюшина К. А., Шурыгина Ю. А.</i> РОЛЬ ПЕСНИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ	306
<i>Митюрникова К. А., Недозрелова Ю. С., Гагаев П. А.</i> ОТНОШЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ К ТВОРЧЕСТВУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	309
<i>Михайлова О. С., Шурыгина Ю. А.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОММУНИКАТИВНОЙ РЕФЛЕКСИИ КАК СПОСОБА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	312
<i>Морозова А. М., Воеводина И. В.</i> ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗОК НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	316
<i>Муракаева Э. Г., Радайкина К. С., Потылицина И. Г.</i> ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОФРАГМЕНТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	318

<i>Насонова М. О., Воеводина И. В.</i> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ, ОБЛАДАЮЩИМ МЕЖКУЛЬТУРНЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ)	321
<i>Нелюбова А. И., Атаджанова С., Ачилов М., Нерзикулыева М., Шурыгина Ю. А.</i> О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	325
<i>Никишина А. И., Рыжова Е. В.</i> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	328
<i>Парфенов А. А., Вольникова Е. А.</i> ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	331
<i>Попова С. С., Воеводина И. В.</i> НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	334
<i>Потехина Е. А., Борисов А. В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	336
<i>Просвирнина Е. О., Дмитриев Д. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «CASE STUDY» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	339
<i>Ремзина Ж. Б., Алешина Е. Ю.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	342
<i>Садукова А. О.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РЕЧИ ПРИ ПОМОЩИ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	344
<i>Сапожникова А. Д., Суворова В. О.</i> ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	347
<i>Селезнева М. В., Аверьянова Н. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЯМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	350
<i>Серова В. А., Воеводина И. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРИЕМОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УСТНОЙ РЕЧИ	353
<i>Славкова А. И., Еремина Н. К.</i> ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	356
<i>Тарасова А. А., Воеводина И. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	359

<i>Тарасова А. А., Воеводина И. В.</i> МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТЕСТИРОВАНИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	362
<i>Тулъчеева О. Э., Костина Н. Ю.</i> АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	365
<i>Федосеев И. А., Дмитриев Д. В.</i> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ПОДКАСТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	368
<i>Фокина К. А., Потылицина И. Г.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МЛАДШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	370
<i>Шаипова К. И., Суворова В. О.</i> ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	373
<i>Шитова А. В., Шеварева Л. В.</i> АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ЯЗЫКОВАЯ ДОГАДКА» В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ	377
<i>Шитова О. В.</i> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ	380
<i>Ясареvская О. Н., Матросова А. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ПРОЦЕССЕ БЛОГ-КОММУНИКАЦИИ	383
Сведения об авторах	386

Р а з д е л 1

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА

НЕНАЗВАННЫЕ ТОПОНИМЫ В ПЕТЕРБУРГСКОМ ТЕКСТЕ АЛЕКСАНДРА БЛОКА

Л. Н. Авдонина¹, М. Ю. Голенева²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Выявляются неназванные топонимы в Петербургском тексте Александра Блока. Устанавливаются способы образования таких топонимов, как скульптурная группа «Укрощение коня», Фонтанка, Аничков мост, Музей восковых фигур, Театр музыкальной драмы, Коломяжский ипподром, и подтверждается их подлинность на основе биографических данных.

Ключевые слова: Александр Блок, Петербургский текст, неназванные топонимы, нарицательные имена существительные, контекстуальные синонимы

Наименование городских объектов и улиц, водоемов и пригородов изучает топонимика, которую О. С. Ахманова определяет как «совокупность географических названий какой-л. местности» [3, с. 477]. Предметом изучения в данной работе становятся неназванные топонимы в Петербургском тексте Александра Блока, т.е. топонимы, которые не обозначаются именем собственным.

Известно, что топонимы северной столицы составляют небольшую часть Петербургского текста Александра Блока. Это вполне объяснимо, учитывая мистическое мировоззрение поэта-символиста. Самым распространенным топонимом города является река *Нева* (15 наименований) – своеобразный символ Петербурга, в то время как само название города встречается всего один раз [1, с. 510]. Некоторые городские объекты Петербурга не выделяются с помощью собственного имени. Такие реалии северной столицы замещаются нарицательными номинациями или образными выражениями [1, с. 510].

Художественные произведения Александра Блока можно назвать одним большим текстом о любимом городе – величественном и неповторимом Петербурге. Стихотворения поэта так или иначе связаны с темой Петербурга, поэтому даже без определенного топографического образа и названия понятно, что речь идет о северной столице, как вполне справедливо считают исследователи Н.П. Анциферов [2], Л. К. Долгополов [6], Д. Е. Максимов [7], В. Н. Орлов [8] и др. Петербург, в частности отмечает В.Н. Орлов, представлен в произведениях поэта небольшим количеством топографических примет, но вместе с тем город неизменно присутствует почти во всем, что написал А. Блок. Не случайно исследователь считает: «Все, решительно все в поэзии Блока – петербургское. Дни и ночи, туманы и закаты, дожди и вьюги, женщины, лихачи, мосты, туманы, фонари, аптеки...» [8, с. 59]. «Сжатые, мимолетные образы Петербурга рассеяны, – утверждает Н. П. Анциферов, – по всему полю творчества А. Блока» [2, с. 149]. Все это дает

основания практически все городские объекты в художественных текстах поэта считать петербургскими.

Рассмотрим неназванные топонимы в Петербургском тексте Александра Блока, обозначенные с помощью нарицательных лексем, и докажем их связь с северной столицей на основании биографических данных поэта.

Стихотворение «Статуя», как объяснял Александр Блок, «внушено знаменитыми скульптурными группами барона Клодта на Аничковом мосту в Петербурге» [4, с. 483], которые в тексте заменяются контекстуальными синонимами:

Лошадь влекли под уздцы на чугунный

Мост. Под копытом чернела *вода*.

Лошадь храпела, и воздух безлунный

Храп сохранил на *мосту* навсегда...

Все пребывало. Движенья, страданья –

Не было. *Лошадь* храпела навек.

И на узде в напряженье молчанья

Вечно застывший висел *человек*.

ст. «*Статуя*» [4, с. 304].

С помощью неназванного топонима – имен нарицательных *статуя*, вынесенного в заглавие, *лошадь* и *человек*, включенных в текст, – поэт изображает одну из четырех скульптурных групп «Укрощение коня» (человек укрощает разъяренное животное) барона П. К. Клодта.

Следующие неназванные топонимы в данном стихотворении *Фонтанка*, *Аничков мост*, расширяя «водные» реалии блоковского текста, обозначены с помощью нарицательного существительного *вода* и *мост*. Название Фонтанка получила в связи с устройством фонтанов Летнего сада [9]. Впервые деревянный мост через Фонтанку, строительством которого руководил подполковник М. О. Аничков (видимо, отсюда и название), был построен в 1715 году. Впоследствии Аничков мост неоднократно перестраивался, и в нынешнем виде он существует с середины XIX века [9].

Нарицательное имя существительное *паноптикум* в стихотворении «Клеопатра», являясь контекстуальным синонимом, указывает на неназванный топоним *Музей восковых фигур* на Невском проспекте:

Открыт *паноптикум* печальный

Один, другой и третий год [5, с. 73].

В 1907 году Блок нередко посещал открывшийся в Петербурге на Невском проспекте 86 Музей восковых фигур, где в числе других была выставлена фигура египетской царицы Клеопатры [5, с. 382].

В цикле «Кармен» нарицательное имя существительное *партер* употребляется вместо нарицательного имени существительного (часть вместо целого) и заменяет неназванный топоним *Театр музыкальной драмы*:

Всех линий – таянье и пенье.

Так я Вас встретил в первый раз.

В *партере* – ночь. Нельзя дышать [5, с. 226].

Как известно, цикл «Кармен» обращен к Л. А. Дельмас, оперной актрисе, которую Александр Блок впервые увидел на сцене петербургского Театра музыкальной драмы [5, с. 392].

В стихотворении «Авиатор» 1912 года Александр Блок использует ряд нарицательных имен существительных для обозначения неназванного топонима *Коломяжский ипподром*:

А здесь, в колеблющемся зное,

В курящейся над лугом мгле,

*Ангары, люди, все земное –
Как бы придавлено к земле...* [5, с. 171].

Стихотворение посвящено памяти русского летчика В.Ф. Смирнова, разбившегося на глазах А. Блока 14 мая 1911 г. во время «Авиационной недели», проходившей на Коломязском ипподроме в Петербурге [5, с. 389].

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Во-первых, неназванные топонимы практически единичны в текстах Александра Блока; во-вторых, наличие даже такого небольшого количества неназванных топонимов, выделенных с помощью обращения к биографии поэта, еще раз подчеркивает, что творчество Александра Блока – это один большой текст о любимом городе; в-третьих, анализ неназванных топонимов раскрывает художественные особенности творческого метода поэта-символиста; в-четвертых, изучение неназванных топонимов показывают новые способы образования топонимов в текстах Александра Блока. Методика исследования топонимов на материале петербургского текста поэта позволит расширить практику топонимического анализа.

Список литературы

1. Авдоница Л. Н. [и др.]. Топонимика Петербурга Александра Блока // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 510–513.
2. Анциферов Н. П. «Непостижимый город...» Душа Петербурга. Петербург Достоевского. Петербург Пушкина. СПб. : Лениздат, 1991. 335 с.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Сов. энциклопедия, 1969. 608 с.
4. Блок А. А. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1. Стихотворения и поэмы. 1898–1906 / вступ. ст. М. Дудина ; сост. и примеч. Вл. Орлова. Л. : Худож. лит., 1980. 512 с.
5. Блок А. А. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. Стихотворения и поэмы. 1907–1921 / сост. и примеч. Вл. Орлова. Л. : Худож. лит., 1980. 472 с.
6. Долгополов Л. К. На рубеже веков. О русской литературе конца XIX – начала XX века. Л. : Сов. писатель, 1985. 352 с.
7. Максимов Д. Е. Поэзия и проза Ал. Блока. Л. : Сов. писатель, 1975. 528 с.
8. Орлов В. Н. Поэт и город. Александр Блок и Петербург. Л. : Лениздат, 1980. 272 с.
9. URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_sp/ (дата обращения: 13.03.2021).

РЕАЛИИ И ИХ ПЕРЕВОД С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Л. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»)

А. А. Безикова¹, О. Ю. Сафонова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются особенности перевода реалий с русского языка на английский язык на материале произведения Л. Толстого «Анна Каренина».

Ключевые слова: реалия, перевод реалий

Центральной проблемой переводоведения считается проблема достижения эквивалентности. На протяжении многих лет считалось, что полной эквивалентности достичь нельзя, а значит, ставилась под угрозу потенциальная возможность

проводимости. Однако в защиту возможности перевода выступал отечественный ученый А. В. Федоров, который полагал, что трудность всякого перевода составляет непереводаемость лишь некоторых языковых единиц, определяющих предмет реальной действительности, который присутствует только в культуре языка оригинала и отсутствует в культуре языка перевода [5]. Данное явление в лингвистике получило название «слова-реалии».

В Словаре лингвистических терминов О. С. Ахмановой дается следующие определения реалиям: *«РЕАЛИИ лат. realia. ...разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой, такие как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т. п. с точки зрения их отражения в данном языке»* [1, с. 371].

Большое внимание данной проблеме уделяют С. Влахов и С. Флорин в своей работе «Непереводимое в переводе». Они выделяют два термина «реалия-предмет» и «реалия-слово», первый выходит за рамки языковой действительности и понимается как *«предмет реальной действительности присущий только одной культуре»*; *«реалия-слово это элемент лексики данного языка, который представляет собой знак, при помощи которого такие предметы – их референты – могут получить свое языковое обличье»* [3, с. 6].

Наиболее полная классификация слов реалий была предложена В. С. Виноградовым, на основе классификации С. Влахова и С. Флорина. Итак, В. С. Виноградов выделяет:

1. Бытовые реалии: жилище, имущество; предметы одежды; пища и напитки; виды труда и занятия; денежные знаки, единицы меры; музыкальные инструменты, народные танцы и песни; народные праздники; игры; обращения.

2. Этнографические и мифологические реалии: этнические и социальные общности и их представители; божество, мифические существа и легендарные места;

3. Реалии мира природы: животные; растения; ландшафт; пейзаж.

4. Реалии государственно-административного устройства и общественной жизни: административные единицы и гос. институты; общественные организации, партии, их функционеры и участники; промышленные и аграрные предприятия, торговые заведения; основные воинские и полицейские подразделения и чины; гражданские должности и профессии, титулы и звания.

5. Ономастические реалии (имена собственные): антропонимы (общие имена и фамилии, индивидуальные имена и фамилии известных общественных деятелей); топонимы (обычные и мемориальные топонимы (географические точки, которые имеют дополнительную смысловую нагрузку); имена литературных героев; названия компаний, музеев, театров, дворцов, пляжей, магазинов и т.п.

6. Ассоциативные реалии: вегетативные символы; анималистические символы; цветовая символика; фольклорные, исторические и литературные книжные аллюзии; языковая аллюзия (намек на какой-либо фразеологизм, пословицу) [2].

Передача таких наименований предметов, составляющих реальную действительность и имеющих только в культуре языка оригинала и отсутствующих в культуре языка перевода, вызывает у переводчиков затруднения.

В качестве основных способов перевода переводоведы (А. В. Федоров, В. С. Виноградов) выделяют следующие:

Транслитерация, которая подразумевает побуквенное воссоздание слова при помощи символов переводящего языка. Однако если слово встречается первый раз или употребляется редко, переводчику необходимо добавить комментарии в сносках или в самом переводе для достижения полного понимания содержания читателем перевода. В то же время, по рекомендации переводоведов, не стоит перенасыщать текст экзотизмами, так как чрезмерное их использование приведет к недопониманию читателя.

1. Генерализация и конкретизация. Генерализация подразумевает под собой замену родового понятия видовым. Данный способ подходит, когда особые черты, присущие слову реалий, не важны для понимания всего текста. Конкретизация является способом противоположным генерализации. Иными словами, применяя данную трансформацию, переводчик заменяет родовое понятие видовым. Чаще всего этот метод применяется, чтобы вызвать более яркую ассоциативную картину у читателя.

2. Deskriptivnye или описательные способы перевода. Данные способы применяются для введения дополнительной информации, для пояснения значения определенной языковой единицы. Такой способ перевода чаще всего идет в сочетании с транскрипцией или транслитерацией. Транскрипцией переводится самое слово-реалия, а ее значение поясняется при помощи описательного перевода.

3. Калькирование применяется не для перевода слов реалий, а для передачи воссоздания индивидуальных авторских неологизмов, когда переводчик стремится воссоздать в переводе столь же выразительные окказиональные слова. К калькированию прибегают при переводе пословиц и поговорок, когда необходимо сохранить их образную-смысловую структуру [2–4].

Реалии широко используются в художественных текстах, посвященных быту русского народа. Л. Н. Толстой является мастером русского слова, его произведения насыщены красочными и детальным описанием русского быта. В данной работе будут рассмотрены способы перевода реалий, взятых из произведения Льва Толстого «Анна Каренина» и на основе перевода Эйлмером и Луизой Мод в 1918 г.

Прежде всего, стоит отметить, что в начале книги переводчики приводят небольшой список названий некоторых учреждений, бытовых реалий, наименования единиц измерений и денежные единицы с объяснением их значений и функций, что также можно расценивать как переводческие комментарии или описательный перевод.

Рассмотрим несколько примеров бытовых реалий из изученного нами произведения. Так, такие бытовые реалии как пища и напитки (*квас* – *kvas*), имущество (*самовар* – *samovar*), денежные единицы (*рубль* – *rouble*, *копейка* – *kopek*), единицы меры (*десятина* – *desyatina*, *верста* – *verst*, *аршин* – *archin*, *четверть* – *chetvert*), были переведены при помощи транскрипции, сопровождающейся пояснением переводчика, что, как уже было сказано ранее, можно расценивать как описательный перевод. Тем не менее, в произведении остаются слова-реалии, которые требуют дополнительного внимания при переводе. В частности, при описании деревенской жизни неоднократно упоминается слово «изба» – небольшой дом для крестьянской семьи. Переводчик переводит данную языковую единицу словом “*hut*”, в соответствие со словарем Merriam-Webster, это слово определяется как: 1: *an often small and temporary dwelling of simple construction*; 2: *a simple shelter from the elements*, данное определение схоже с описанием слова «изба». Следовательно, данный способ перевода можно расценивать как подбор функционального аналога [4; 6].

Неотъемлемой частью исследуемого произведения являются «русские мужики и бабы» – простые крестьяне, работающие на помещика. Для перевода данной реалии переводчик также подбирает функциональный аналог – “*labourer*”. Однако в данном случае слово теряет свою национальную специфику, ведь «мужики» выступали не просто как рабочие, но также составляли основную массу деревенского населения и почти полностью зависели от помещика [4; 6].

Названия различных православных праздников, например: *Масленица*, *Петров день*, *Красная горка*, также вызывают интерес с точки зрения перевода. Рассмотрим их перевод в таблице подробнее. «Масленица» передана при помощи

неудачного, с нашей точки зрения, подбора функционального аналога, поскольку есть английский эквивалент "shrove, pancake day". «Красная горка» описательно передана "the first Sunday after Easter", «Петров день» передается калькированием "St. Peter's day".

Таким образом, исследуемое нами произведение Л. Толстого «Анна Каренина» содержит детальное описание русского быта и духа, что невозможно без использования бытовых реалий. Перевод реалий с русского языка на английский может вызывать у переводчика трудности. Одними из распространенных способов перевода является калькирование, описательный перевод.

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Прогресс, 2007. 371 с.
2. Виноградов В. С. Перевод. Общие и лексические вопросы. М. : Книжный дом, 2006. 236 с.
3. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе. М. : Валент, 2009. 360 с.
4. Толстой Л. Н. Анна Каренина. М. : Изд-во «Э», 2016. 960 с.
5. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2002. 416 с.
6. Tolstoy L. Anna Karenina / Translation by Louise and Aylmer Maude. UK. : Wordsworth, 2008. 812 p.

АНГЛИЙСКИЕ И РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ

А. А. Бикмаева¹, Н. В. Щенникова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается семантика фразеологизмов английского и русского языков, содержащих в себе компонент цветообозначения. Обнаруживаются определенные сходства, являющиеся следствием схожего цветового восприятия мира и символики, и различия, обусловленные различным историческим прошлым.

Ключевые слова: фразеологизмы, семантика, цветовые обозначения, колоремы, цветовые лексемы

Цвет влияет на настроение, эмоциональное и психологическое состояние, сигнализирует об опасности и является предупреждающим знаком. Цветовые лексемы, или колоремы, являясь частью языка того или иного народа, часто указывают на определенные исторические события или характеризуют культуру этого народа [4, с. 5]. Они становятся объектом многих лингвистических исследований. Изучением феномена колорем занимались Б. Берлин, П. Кей, Р. М. Фрумкина, Л. В. Лаенко, С. Г. Агапова, А. И. Алехина.

Своеобразие цветовой картины мира наиболее полно представлено во фразеологии языка.

Английский язык богат фразеологизмами с компонентом white, символизирующим невинность и добродетель. Так, свадьба, на которой невеста одета в белое платье называется *white wedding*, похороны незамужней девушки носят название *white funeral*, а ложь во спасение – *white lie*.

Белый цвет и в русском языке ассоциируется с чистотой и честностью: «белая изба» – чистая, опрятная изба из-за выведенного наружу дымохода, «белая зависть» – желание обладать чем-то, что есть у другого, не сопровождаемое злобой [3, с. 1].

Черный цвет несет отрицательную коннотацию: *dark horse* – «темная лошадка»; *black ingratitude* – «черная неблагодарность», *black mark* – «черная метка», *to be in black books* – «быть в черном списке»; *black list* – «черный список», *black humour* – «черный юмор».

A black sheep – «паршивая овца», «позор семьи» (по старому поверью считалось, что черная овца отмечена печатью дьявола. Фразеологизм является частью пословицы *There is a black sheep in every flock*, что в русском языке звучит как «В семье не без урода»).

Говоря о человеке в горе или гневе, англичане говорят, что он находится в «черном настроении» – *a black mood*.

В XX веке черный стал также ассоциироваться с незаконной деятельностью: *black market* – «черный рынок», *black economy* – «черная экономика».

В русском языке аналогично прослеживается использование цвета «черный» в значении «плохой»: «черные мысли» – тяжелые, мрачные мысли, «черное дело» – плохой поступок, преступление. При этом только в русской культуре черный цвет употребляется в значении «знак траура» («черное знамя», «черная повязка») [3, с. 2].

В английской культуре красный цвет ассоциируется с замешательством или гневом: *to turn red with embarrassment / anger* – «покраснеть от смущения / злости», *red as beet* – «красный как рак».

В названиях многих военных группировок присутствует красный цвет: *the Red Berets* – *Claret berets*, *the Red Devils* – *Red devils*, *soldiers of a paraborne regiment*.

A \ the thin red line – небольшая группа отважных людей, защищающих местность или принципы, не уступающие своих позиций. Этот фразеологизм был впервые использован в 1877 году В. Расселом. Имелись в виду британские войска в период крымской войны, носившие красную униформу.

Ассоциация колоремы *red* с военными действиями в английском языке также исторически обусловлена и появилась во время тридцатилетней Войны Алой и Белой розы, которая завершилась браком Генриха VII Тюдора с дочерью дочери Эдуарда Йорка и победой красной розы. В XVII веке в британском флоте красный флаг был символом призыва к бою. В настоящее время это цвет военной формы английских солдат [2, с. 36].

В русском языке красный цвет вызывает ассоциации с революционными действиями из-за активного его использование советской армией с 1918 по 1946 года – «Красная армия», «красный флаг», «красная суббота» [3, с. 3].

В английской культуре, начиная со времен Готфрида Чосера, синий цвет символизировал верность. Согласно англо-американской традиции, невеста должна иметь «что-то старое, что-то новое, что-то позаимствованное, что-то голубое» (*something old, something new, something borrowed, something blue*).

Темно-синий цвет известен также как *navy blue* и ассоциируется с морским флотом.

Заимствованный из испанского языка и культуры фразеологизм *blue blood* – «голубая кровь», «аристократическое происхождение». Голубая кровь – так говорили о человеке дворянского, аристократического происхождения; выражение является калькой с французского *le sang bleu*, которое, в свою очередь, калька с испанского *la sangre azul*.

Фразеологизм *to be (get, have the blues) in the blues* означает «хандрить, находиться в унынии».

В обоих языках данный цвет используется в значении «безмятежный»: «голубая мечта» – идиллическая мечта, «голубые души» – чистые и непорочные души, *Blue Bird* – символ счастья, *blue flower* – символ недостижимой любви [3, с. 3].

Зеленый цвет связан с весной и природой, возвращающейся к жизни. Молодой и неопытный человек сравнивается с первыми зелеными листьями – *the green year*, «зеленая молодежь» – неопытные по молодости лет, «зеленый юнец» – очень юный, не повидавший жизни.

Одним из компонентов значения прилагательного *green* в английском также является «ревность»: *the green-eyed monster* – ревность, *green-eyed* – ревнивый, *look through green glasses* – ревновать.

Зеленый также ассоциируется с отсутствием препятствий: *a / the green light* – «зеленая улица», «свобода действий», так же как в русском «зеленый свет» – разрешение [1, с. 60–65].

Желтый цвет ассоциируется с трусостью в английской культуре: *yellow-mouthed* – «трусливый человек». Скандальная журналистика, которая использует ненадежные источники и привлекательные заголовки для привлечения читателей, известна как *yellow press*, *yellow journalism*.

В обоих языках желтый цвет наводит на мысли о болезнях: «желтая лихорадка», желтая болезнь», *the yellow Jack* – желтый флаг, поднимаемый на корабле во время эпидемии [3, с. 3].

При этом прилагательное *golden* – «золотой» – хоть и близкое по оттенку несет уже положительную коннотацию: *the golden rule* – «золотое правило», мудрое правило, помогающее всегда и всем. В первоначальном варианте звучало следующим образом: «Как хотите, чтоб с вами поступали, так поступайте и вы с ними», и несколько раз было упомянуто в Старом Завете.

Шексперизм *buy golden opinions* означает «заслужить благоприятное, лестное мнение о себе, вызвать восхищение или уважение».

В фразеологизмах *golden opportunity* – «блестящая возможность» и – *kill the goose that laid / lays golden eggs* – «убить курицу, несущую золотые яйца» – *golden* указывает на высокое качество предмета, так же как и в русских фразеологизмах: «золотые руки» – умелые руки – и «золотые слова» – мудрые слова.

К античной мифологии восходит фразеологизм *the golden age* – «золотой век». Данное выражение впервые встретилось у греческого поэта Гесиода в поэме «Труды и дни». Автор описывал век Сатурна, когда люди жили, подобно богам, без забот, раздоров, войн и тяжелого подневольного труда.

В современном языке фразеологизм традиционно обозначает период расцвета культуры и искусства. В истории Англии золотым веком называют XVIII в., век, период господства классического направления в искусстве [5, с. 203–206].

Таким образом, были проанализированы семантические особенности английских фразеологических единиц с компонентом белого, черного, синего, красного, зеленого, желтого и золотого цветов. Черный цвет как в английской, так и в русской культуре воспринимается в плохом свете, тогда как белый, напротив, вызывает положительные ассоциации. Красный цвет в обоих языках связан с военными группировками, что обусловлено использованием красного в униформе и геральдике. Семантический спектр синего цвета широк: в английском, как и в русском языке, он символизирует безмятежность и идеалистичность, а также привилегированное положение. Только английской культуре свойственно ассоциировать голубой (синий) с подавленным состоянием. Зеленый (ассоциация с отсутствием препятствий и молодостью) так же, как и золотой (ассоциация с высоким каче-

ством и мудростью) несут положительную коннотацию в обоих языках, тогда как желтый символизирует заведомо неверные сведения и трусливое поведение в английском и болезненное состояние в русском языке. Сходства в значениях цветов, прослеживаемые в значениях фразеологизмов с компонентом цветообозначения, обусловлены схожей символикой и восприятием цвета у носителей обеих культур, тогда как различия вызваны разными национально-культурными особенностями.

Список литературы

1. Агапова С. Г., Гущина Л. В. Семантические особенности цветообозначений с компонентом «green» в английской лингвокультуре // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2014. № 4. С. 54–63.
2. Алехина А. И. Idiomatic English. М. : Высш. шк., 2008. 279 с.
3. Болотина М. А., Шабашева Е. А. Символика цвета в русском и английском языках // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2011. № 2. С. 1–4.
4. Berlin B., Kay P. Basic Color Terms: their Universality and Evolution. Berkeley : University of California Press, 2008. 212 с.
5. Seidl J., McMordie W. English idioms and how to use them. Oxford : Oxford University Press, 1979. 267 с.

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОТКЛОНЕНИЙ ОТ НОРМЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. ТВЕНА)

А. К. Биксалева¹, Х. Ж. Хайрова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматривается проблема перевода грамматических отклонений от литературной нормы при переводе с английского языка на русский. Исследуются понятие литературной нормы и виды грамматических отклонений от литературной нормы, а также представляются основные подходы к решению проблемы передачи подобных явлений на язык перевода.

Ключевые слова: литературная норма, отклонения от литературной нормы, виды отклонений от литературной нормы, грамматические отклонения, способы перевода отклонений от литературной нормы

Изучение проблемы литературной нормы языка и особенностей ее перевода в лингвистической науке проводится с давних времен. Ее рассмотрением занимались многие выдающиеся ученые в области теории и практики перевода, среди которых можно указать Л. С. Бархударова, А. О. Иванова, В. Н. Комиссарова, Я. И. Рецкера, А. Д. Швейцера и других. Однако, несмотря на многочисленные исследования зарубежных и отечественных лингвистов, на сегодняшний день не выработано четких принципов передачи отклонений от литературной нормы при переводе. Путь, который выбирает переводчик, зачастую зависит от характера особенностей конкретно взятых отклонений.

Как правило, отклонения от литературной нормы являются важной частью текстов литературных произведений. Литературная норма – это принятые в обще-

ственно-языковой практике правила словоупотребления, произношения, а также использования стилистических и грамматических языковых средств. Исторически норма является динамичной, однако наряду с этим фактором, она традиционна и обладает такими качествами, как общеобязательность и привычность. То, что являлось нормой в прошлом веке и даже 10–15 лет назад, сегодня может стать отклонением от нее. Если обратиться к словарям и литературным источникам 100-летней давности, можно увидеть, как менялись нормы ударения, произношения, грамматических форм слов, их значение и употребление. Например, в XIX в. говорили: шкап (вместо шкаф), строгый (вместо строгий), вернувшис (вместо вернувшись), а так же можно было услышать – на бале, погоды и т.д. [1, с. 42].

Известно, что в теории перевода не существует единого мнения по поводу определения явления отклонения от литературной нормы и способов его передачи на другой язык. Для создания яркости персонажей, для передачи культурного фона, игры слов, насмешки, а так же для отражения социального положения персонажей используются различного рода единицы, которые можно отнести к отклонениям от литературной нормы. Среди них теоретики перевода рассматривают коллективные и индивидуальные отклонения. К первым относят просторечие, жаргоны, сленг, диалекты, профессиональные языки. К индивидуальным – ошибки в правописании и произношении, картавость, косноязычие, заикание, шепелявость и прочее [2, с. 283].

Л. И. Скворцова предлагает различать два вида отклонений от нормы, такие как грамматические и фонетические [3, с. 147].

Рассматривая грамматические отклонения от нормы при переводе с английского языка на русский, важно отметить, что они, как и любые другие субстандартные формы языка, вызывают существенную трудность при передаче на другой язык. Вопрос передачи грамматических отклонений встает особенно остро при переводе художественных произведений. В произведениях такого рода они выполняют важные стилистические функции. Они являются одним из средств раскрытия образов героев повествования, их социальной принадлежности. Особенности речи персонажа указывают на его социальный статус, уровень культурного развития, принадлежность к той или иной территории, отношении его к окружающим и на многое другое, что, в свою очередь, вызывает необходимость в адекватной передаче данного явления и на языке перевода.

Как правило, грамматические нормы подразделяются на два вида: морфологические и синтаксические [3, с. 189]. Морфологические нормы требуют правильного образования грамматических форм слов разных частей речи (краткие формы и степени сравнения прилагательных, число и род существительного и др.), а синтаксические нормы устанавливают правильное построение основных синтаксических единиц – словосочетаний и предложений.

Нарушение грамматической нормы, как правила использования морфологических форм разных частей речи и синтаксических конструкций, ведет к двусмысленности, неправильному слово- и формоупотреблению. Степень правильности и уместности речи определяется языковой и стилистической нормами, находится в прямой зависимости от общепринятых в языке правил словоупотребления, грамматики, орфографии и пунктуации. Соблюдение грамматической нормы – один из основных критериев правильности речи и речевой культуры.

Морфологические отклонения представляет собой отступления от нормы в образовании форм слов. В текстах художественных произведений они подразделяются на следующие группы (на примере произведений М.Твена):

– нестандартные формы глагола “to be”: “I ain't doing my duty by that boy, and that's the Lord's truth, goodness knows”;

– нестандартные формы причастия настоящего времени: “Here she was a-bothering about Moses, which was no kin to her, and no use to anybody, being gone, you see”;

– нестандартное образование простого прошедшего времени у неправильных глаголов: “Jim knowed all kinds of signs”.

Компенсация морфологических отклонений производится с помощью низких коллоквиализмов, например в романе «Приключения Тома Сойера» М. Твена: “Why, he’d kill us some time or other, just as dead sure, as we’re a – laying here”. Перевод: «Он, наверное, рано или поздно ужокошит нас, это так же верно, как то, что мы лежим здесь»

Наиболее распространенными формами морфологических отклонений в текстах произведений являются нестандартные формы глагола to be, причастия I, а также формы прошедшего времени у неправильных глаголов.

Синтаксические отклонения в текстах художественных произведений подразделяются на следующие группы (на примере произведений М.Твена):

– нестандартное употребление видовременных форм: “I took up a book and begun something about General Washington and the wars”;

– двойное отрицание является грубой грамматической ошибкой. Часто оно используется для усиления: “I did not kill nobody”;

– несогласование подлежащего со сказуемым: “It don't hurt anymore”;

– нестандартное употребление глагола to be в сослагательном наклонении: “I wish it was now!”;

– нарушение порядка слов в предложении: “Thinks I, what is the country a-coming to?”;

– эллипсис вспомогательного глагола: “We never seen any marks at all”;

– использование формы прошедшего времени вместо причастия прошедшего времени: “He had a gun which he had stole”;

– употребление личных местоимений в качестве указательных: “Them poor things was that glad and happy it made my heart ache to see them getting fooled and lied to”;

– нестандартное употребление личного местоимения “they” в конструкциях “there is”, “there are”: “They ain't any such men now, I can tell you”;

– нестандартное употребление формы числа существительных: “It would haunt the place where he died -away out at the mouth of the cave – five mile from here”.

По мнению специалистов перевода, любое отклонение от литературной нормы должно найти аналогичное по своему характеру отражение в переводе. Просторечие и элементы сниженного стиля служат наиболее удобным и распространенным средством передачи как лексических, так и грамматических отклонений от литературных норм. Таким образом, отклонения от нормы литературно-художественного английского языка – лексические, грамматические, фонетические, стилистические – могут найти выражение в переводе, если им подобрано эквивалентное соответствие, занимающие аналогичное положение в системе языка перевода.

Перевод отклонений от литературной нормы представляет довольно сложную переводческую проблему, потому что на данный момент не существует универсального средства для их передачи на другой язык.

Список литературы

1. Виноградов В. В. Избранные труды. История русского литературного языка. М. : Наука, 1978. 320 с.
2. Влахов С., Сидер Ф. Непереводимое в переводе. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк., 1986. 416 с.
3. Скворцова Л. И. Литературная норма и просторечие. М. : Наука, 1977. 252 с.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИЗЫСКАНИЯ ДЛЯ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО ФОНДА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ СТАНОВЛЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ 2019–2021 гг.)

Ю. А. Бородачева¹, Т. В. Корнаухова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются новые слова, недавно появившиеся в английском языке в период с 2019 по 2021 г., отражающие последствия распространения COVID-19. Анализируется особенность лексикографических изысканий в отношении новой лексики. Исследуются способы образования неологизмов и процесс пополнения ими популярных словарей английского языка.

Ключевые слова: неологизмы, лексикография, этимология, семантика, словообразование, продуктивный способ, непродуктивный способ

Язык – это живая и гибкая структура, в которой находят отражение любые социально-экономические, общественно-политические и культурные события в обществе. Ситуация 2019–2021 годов, связанная с пандемией COVID-19 привела к изменениям в языковой структуре многих языков. В своей статье мы хотим проанализировать семантику и этимологию новых английских неологизмов периода пандемии и способы их образования, а также выяснить какой путь проходит слово, прежде чем оно включается в словари.

Случаи пандемий в обществе нередки – от самой первой чумы Антонина, датируемой 165–180 гг. до COVID-19. Самые первые меры, предпринятые в период чумы, прочно закрепились в понятии “quarantine”. Оно впервые было использовано в Италии, в городе Венеция в IVX–VX веках. “Quarantena” в переводе с итальянского означает «40 дней». Приходившим в гавань кораблям запрещалось выпускать команду на берег в течение 40 дней. Это было связано с распространением «черной смерти» (бубонной чумы), 1347–1351 гг., когда погибло 200 миллионов человек. В словаре Merriam-Webster одно из значений – “*a state of enforced isolation*” – состояние вынужденной изоляции [2]. Его использование в качестве периода изоляции, не обязательно связанного с болезнью, впервые было зафиксировано в 1520-х годах и означало срок, в течение которого вдова имела право оставаться в доме мужа после его смерти, а именно сорок дней. Понятие “pandemia, pandemic” – явление, происходящее на обширной географической территории и обычно затрагивающее значительную часть населения. Впервые записанное в 1660-х годах, это слово происходит от латинского слова *pandemus*, которое само происходит от греческого *panemos*, *pan*, что означает «все, каждый, весь», производного от протоиндоевропейских корней *pan-*, что означает «все», и *dēmos*, что означает «люди».

Основы слова “coronavirus” – “corona” + “virus” имеют древнюю этимологию. “Corona” – впервые записано в 1650-х годах, от латинского *corona*, что означает «корона», от древнегреческого *koronē* – «гирлянда, венок». В Древнем Риме это слово специально относилось к типу гирлянды или короны, которые давались людям, превосходно выполнявшим военную службу. “Virus”, впервые записанное на английском языке в конце XIV века, пришло к нам от латинского *virus*, означающего «яд, сок растений, слизистую жидкость, мощный сок», от протоитальян-

ского *weis-o-(s-)*, означающего «яд», от протоиндоевропейского корня *ueis-*, означающего «слизь, гниль, сильный запах, яд».

Ежедневно в лексикографии какие-то слова становятся «старыми» и очень редко употребляются в языке, а какие-то, наоборот, приобретают новые значения. К сожалению, слова, описанные выше, не устаревают.

Лексикография возникла в глубокой древности и с каждым разом играла все более важную роль в накоплении и передаче информации. Она выполняет множество жизненно важных функций для человеческой коммуникации. В “Oxford Dictionary of English” lexicography – “*the theory and practice of writing dictionaries*” (лексикография – теория и практика написания словарей) [4], а в “Collins English Dictionary” lexicography – “*the activity or profession of writing dictionaries*” (лексикография – вид деятельности или профессия написания) словарей [3]. С каждым годом словари обновляются и пополняются новыми понятиями различными по способу своего образования.

Последнее время наметилась тенденция к образованию авторских лексических единиц – неологизмов и окказионализмов. На примере неологизмов мы постараемся проследить процесс закрепления слова в словаре.

С появлением новых вещей, событий, технологий появляются новые лексические единицы для их описания. «Неологизм (/ni:ˈplədʒɪzəm/; от греческого νέο – *néo* – «новый» и λόγος *lógos* – «речь, высказывание») – относительно недавний или изолированный термин, слово или фраза, которые, возможно, находятся в процессе вхождения в общее употребление, но еще не полностью приняты в основной язык» [10]. Человек каждый день оперирует множеством неологизмов, не задумываясь над их происхождением и первоначальным значением. Неологизмы постоянно устаревают и выходят из употребления, так как прекращают существование явления, которые они обозначали. Нишу заполняют совсем новые слова или старые, но в новом значении.

За период пандемии в английском языке появилось более сотни новых понятий, немногие из которых, такие как “coronavirus” и COVID-19 прочно закрепились в Оксфордском, Кембриджском и других именитых словарях. Другие же активно используются и не только носителями языка, но пока не признаны лексикографией.

Многие из слов звучат довольно странно на английском языке, так как совмещают в себе несовместимое. К примеру, слово “quaranteam” – (группа людей, которые создают социальный круг во время пандемии COVID-19, осознанно избегая взаимодействия с другими лицами) (“quaran” + “team”). Может писаться вместе и через дефис. Е.g. “*The members of her quaranteam were all in isolation for several weeks before they began travelling together*” [5]. (Все члены ее карантинной группы были изолированы в течение нескольких недель, прежде чем они начали путешествовать вместе.) Однообразие жизни в период карантина послужило созданием нового дня недели “Blursday” (“blur” – размытие, нечеткость) по аналогии с Wednesday и др. Люди придумали его, потому что начали ощущать дезориентацию во времени, что подразумевает «непонятно какой день, размытый день».

Различные интернет платформы в период самоизоляции не только восполнили потребность людей в общении, но и помогли в осуществлении образовательного процесса. Результатом такого вынужденного он-лайн общения стали новые термины, такие как “covidéo party” – онлайн вечеринка в период пандемии, “quaranteen” – подросток в изоляции, “zumping” – процесс расставания по видеосвязи, “covidate” – свидание во время карантина и многие другие.

Дистанционное обучение сделало популярным приложение “Zoom”, которое позволяет проводить конференции с большим количеством участников.

В результате появилось множество онлайн хулиганов и термин “zoombombing” и “zoomattack”.

Все описанные выше примеры являются неологизмами. Рассмотрим их с точки зрения словообразования. Существуют продуктивные и непродуктивные способы образования неологизмов. К первому способу можно отнести: аффиксальный, словосложение, сокращение, конверсию. К непродуктивному – контаминацию (телескопию) различного характера, а также смешанный способ.

Первенство в образовании новых слов остается за **аффиксальным** способом. Неологизмы не являются исключением, e.g. “coronator” – человек победивший коронавирус. Слово образовано с помощью суффикса -or. Для того, чтобы сравнить человека с кем-то сильным, добавляется буква t и получается похожее слово со словом “terminator”. “Coronic” – человек, инфицированный коронавирусом, слово образовано при помощи суффикса -ic.

Одним из наиболее популярных и универсальных продуктивных способов образования неологизмов является **словосложение**. Этот способ словообразования основан на соположении двух основ. Способ словосложения образует сложные слова-неологизмы или словосочетания, которые могут писаться по-разному: слитно, отдельно или через дефис. Примером могут послужить следующие неологизмы и неологизмы-словосочетания: “coronavirus” (corona+virus); “quarantine shaming” (по аналогии с body shaming): показательная критика людей, которые нарушают карантин и выходят из дома; “coronavirus baby”: ребенок, зачатый во время карантина.

Следующие примеры образованы с помощью максимального **сокращения** составляющих термина. Данный способ является примером разговорной или сленговой лексики. Люди с каждым разом придумывают способы сократить свое время, тем самым отражают тенденцию к экономии языковых усилий. К сокращениям слов относятся аббревиатуры, усечения, акронимы, слияния. В период самоизоляции люди сократили “quarantine” до “quar”, “coronavirus” до “rona”. Аббревиатура, которая обозначает необходимость работать из дома во время пандемии – “WFH” (Working from home). Следующий способ образования слов это **конверсия**, при которой слово переходит в другую часть речи без изменения его морфемного состава, фонетических характеристик. Так существительное “coronavirus” может употребляться как герундий или глагол. Пример: “coronavirusing” – пребывание дома в страхе перед коронавирусом (герундий), “zumping” – процесс расставания по видеосвязи (герундий); to be coroned – быть инфицированным коронавирусом (глагольное выражение).

Следующий неологизм служит примером телескопии – непродуктивного способа словообразования. Подобно телескопическому механизму то одно, то другое слово подвергаются усечению в той или иной степени; e.g. “coronartunity” (coronavirus + opportunity): созданная пандемией возможность заниматься делами по дому, на которые обычно не хватает времени в рабочие будни. Например, “coronageddon” – (coronavirus + armageddon) – конец света, вызванный эпидемией Covid-19 (здесь начальное усечение второго составляющего понятие). “Covidiot” (COVID + idiot) – тот, кто игнорирует предупреждения относительно общественного здоровья или безопасности (конечное усечение первого элемента). E.g. “Did you see that covidiot with 300 rolls of toilet paper in his basket?” [11].

Проводя исследование, мы выяснили, что за весь период пандемии появилось более сотни слов и весомую часть из них составили неологизмы разговорной речи. Мы смогли убедиться, что прежде чем слово займет свое место в словаре, лексикографы должны подсчитать случаи его употребления в год. Например «сло-

вом 2020 года» в Collins Dictionary стало «lockdown», ученые нашли более 250 тысяч его употреблений в различных источниках. Это слово служит примером того как старое понятие из тюремного лексикона приобрело новое значение: e.g. *“Police imposed a lockdown in the building until the shooter could be stopped”* [6]. Такой же путь проходят слова в других зарекомендовавших себя авторитетных изданиях. Лексикографы Оксфордского словаря английского языка обычно отбирают за год одно слово. Но в 2020 году они выбрали несколько десятков терминов среди них “coronavirus”, “lockdown”, “social distancing”, “Blursday”. Только первые три заняли свою нишу в словаре. За год до этого исследователи проанализировали языковую базу данных Оксфорда, содержащую миллиарды слов, чтобы увидеть, сколько раз термин был использован за последний год, а затем сравнили его с предыдущим годом.

Делая заключение, следует отметить, что пополнение словарного фонда новыми терминами, особенно неологизмами, это трудоемкий и длительный процесс и большая часть проанализированной нами лексики может никогда не войти в старейшие издания, такие как Oxford Dictionary, Cambridge Dictionary, Macmillan Dictionary, Collins Dictionary, Merriam-Webster Dictionary. Однако на сегодняшний день на просторах интернета появилось много альтернативных онлайн изданий, которые быстро реагируют на происходящие в жизни общества события и позволяют нам, изучающим английский язык ориентироваться в любых изменениях его лексической структуры.

Список литературы

1. Научно-издательский центр «Открытое знание». URL: <https://scipress.ru/philology/articles/kovidoly-protiv-kovidiotov-anglijskie-neologizmy-porozhdyonnye-koronavirusom.html> (дата обращения: 26.02.2021).
2. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/quarantine> (дата обращения: 02.03.2021).
3. Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/lexicography> (дата обращения: 02.03.2021).
4. Oxford Learners Dictionaries. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/lexicography?q=lexicography> (дата обращения: 02.03.2021).
5. Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/quaranteam> (дата обращения: 02.03.2021).
6. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/lockdown> (дата обращения: 02.03.2021).
7. ‘Zoombombing’ Becomes a Dangerous Organized Effort» // The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/2020/04/03/technology/zoom-harassment-abuse-racism-fbiwarning.html> (дата обращения: 02.03.2021).
8. Научный корреспондент. URL: <https://nauchkor.ru/pubs/osnovnye-sposoby-obrazovaniya-angliyskih-neologizmov-na-materiale-oxfordskogo-slovaryangliyskogo-yazyka-5a6f881b7966e12684ee9fd6> (дата обращения: 02.03.2021).
9. The Pimsleur Language Blog. URL: <https://blog.pimsleur.com/2020/03/23/the-origins-and-definition-of-pandemic-related-words/> (дата обращения: 02.03.2021).
10. Википедия. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Neologism> (дата обращения: 02.03.2021).
11. Urban Dictionary. URL: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Covidiot> (дата обращения: 02.03.2021).
12. npr. URL: <https://www.npr.org/2020/11/23/938187229/oxfords-defining-words-of-2020-blursday-systemic-racism-and-yes-pandemic> (дата обращения: 02.03.2021).

ПРЕДВЫБОРНЫЙ ДИСКУРС КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

С. В. Брыкина¹, А. А. Матросова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается предвыборный дискурс как разновидность политического дискурса. Приводятся причины повышенного интереса современных исследователей к политической коммуникации, а также предмет, функции и цель политического дискурса. Другим вопросом является предвыборный дискурс как один из жанров политической коммуникации.

Ключевые слова: политический дискурс, предвыборный дискурс

Одной из наиболее активно расширяющихся областей современного языкознания является политическая лингвистика. Политическая коммуникация и политический дискурс выступают в современном мире предметом исследования у широкого круга исследователей в России и за рубежом. Повышенный интерес к данной тематике объясняется следующими факторами:

- 1) внутренние потребности языкознания в исследованиях функционирования разных сфер языковой системы;
- 2) изучение политического мышления и его связи с политическим поведением, потребность в создании методов анализа политических текстов;
- 3) потребность общества в стремлении освобождения политической коммуникации от манипуляции общественным сознанием [2, с. 245].

Политическая лингвистика занимается исследованием взаимоотношений между языком, мышлением, коммуникацией, субъектами политической деятельности и политическим состоянием общества. Это и является ее основной задачей [5, с. 7].

О. Н. Паршина рассматривает политический дискурс как речевой акт политических субъектов, основными коммуникативными характеристиками которого выступают институциональность, общепринятость и публичность [5, с. 7].

А. Н. Баранов и Е. Г. Казакевич определяют политический дискурс как «всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом...» [3, с. 6].

Предмет политической лингвистики – политическая коммуникация. Политическая коммуникация определяется учеными как речевая деятельность по пропаганде тех или иных представлений, эмоциональной манипуляции, психологической подготовке аудитории к восприятию информации, продвижение заранее запланированных установок оратором, агитация к политическим действиям, что, в конечном счете, приводит аудиторию к состоянию собственной «убежденности» [6, с. 11].

По утверждению Е. И. Шейгал, наиболее эффективным способом анализа системы политического дискурса – это полевой подход. Полевой подход подразумевает установление связей с другими типами институционального (рекламным, спортивным, юридическим, военным, педагогическим, религиозным, научным и др.) и неинституционального дискурса – художественным и бытовым [8, с. 23–32].

Функциональные особенности политического дискурса рассматриваются в двух планах:

- 1) реализация общезыковых функций;

2) основополагающая цель политического дискурса.

Основными функциями политического дискурса: функции интеграции и дифференциации субъектов политики, функции агональности и гармонизации, интерпретация и ориентация, функции контроля и побуждения, акциональная и информационная функции [8, с. 34–42].

Главная цель политического дискурса заключается во влиянии на сознание аудитории, мотивации к политическим действиями, чему способствует комбинация информативности и эмоциональности. Однако, стоит отметить, что в зависимости от жанра политической коммуникации и функций данного коммуникативного события, степень информативности и эмоциональности может варьироваться. [8, с. 44–49].

Предвыборный дискурс – это жанр политической коммуникации, который является предметом исследования лингвистики, лингвистики текста, социолингвистики, прагмалингвистики, политологии, теории аргументации, риторики и смежных наук.

Предвыборный дискурс включает в себя официальные публичные выступления кандидатов по случаю выдвижения своей кандидатуры на пост президента страны. Предвыборное выступление можно представить как «эмоциональное заражение», которое сопровождается упрощением мышления у аудитории, обострением чувств и эмоций, ослаблением внимания аудитории [9]. Эти характерные черты коррелируют с риторическим воздействием, целью которого является изменение мнения о кандидате на пост президента. Исходя из этого, предвыборный дискурс также рассматривается исследователями как риторический жанр.

Т. В. Анисимова и Е. Г. Гимпельсон считают, что фактически любая публичная речь, произносимая с целью получения внимания аудитории, может считаться обращением в рамках предвыборной кампании. Но стоит помнить, что обращение – это официальная речь, которая является речевым актом и содержит подготовленную аргументированную мотивацию к совершению общественно-значимого действия. Основные черты и характеристики обращения закреплены в речевой традиции и обуславливаются официальной ситуацией, статусом оратора, статусом аудитории [1, с. 117–128].

Неудивительно, что для политической коммуникации Соединенных Штатов предвыборный дискурс выступает как ключевой. Предвыборная гонка предшествует другому важному политическому событию в жизни американского общества – назначение избранного кандидата на пост президента и проведение церемонии инаугурации. Выборы президента рассматриваются как некий ритуал – последовательность символически значимых событий, которые позднее становятся закрепившейся традицией [4]. Следовательно, предвыборный дискурс возможно исследовать и как один из жанров ритуальной коммуникации. Предвыборный дискурс представляет собой гибридный жанр со спецификой институциональной, риторической и ритуальной коммуникации.

Основная интенция баллотирующихся кандидатов во время предвыборной гонки – изменить мнение избирателей в их пользу. Прямое обращение к электорату с целью убеждения, речи о будущих политических решениях являются наиболее распространенными действиями кандидатов. Основными средствами воздействия на публику считаются рассуждения, сильная аргументация, разъясняющая преимущества будущих решений в пользу граждан страны и их благополучия.

Таким образом, предвыборный дискурс это важное коммуникативное событие, отличительными чертами которого являются публичность и официальность. Жанр предвыборного дискурса считается гибридным жанром, сочетая в себе характеристики институциональной, риторической и ритуальной коммуникации.

Предвыборному дискурсу как речевому акту присущи черты эмоционального настроя, призыва и агитации к действию, а также сильной позиции кандидата на пост президента. Предвыборный дискурс имеет схожие характеристики с такими риторическими жанрами как информирующий, аргументирующий, агитационный и художественный на основании общих целей. Однако стоит отметить, что предвыборный дискурс представляет собой самостоятельный жанр, выделяемый на основании существования прототипного для предвыборного выступления жанра обращения, коммуникативной ситуации президентской избирательной кампании и определенных коммуникативных целей.

Список литературы

1. Анисимова Т. В., Гимпельсон Е. Г. Современная деловая риторика : учеб. пособие / Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 2-е изд., стер. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 430 с.
2. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику : учеб. пособие. М. : Эдиториал УРСС, 2001. 360 с.
3. Баранов А. Н., Казакевич Е. Г. Парламентские дебаты: традиции и новации: Сов. полит. яз. : (От ритуала к метафоре). М. : Знание, 1991. 63 с.
4. Карасик В. И. Ритуальный дискурс // Жанры речи : сб. науч. ст. Саратов : Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2002. Вып. 3. С. 157–171.
5. Паршина О. Н. Российская политическая речь : теория и практика / под ред. О. Б. Сиротининой. 2-е изд., испр. и доп. М. : URSS, 2007. 227 с.
6. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации : монография. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2003. 248 с.
7. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. М. : Флинта Наука, 2007. 256 с.
8. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М. : Волгоград, 2004. 389 с.
9. Яскевич Я. С. Коммуникативная парадигма субъекта власти: специфика аргументации // Современная логика: проблемы теории, истории и применения в науке : материалы VII Общерос. науч. конф. СПб. : СПбГУ, 2002. С. 202–205.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ПЕРЕВОДЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В. МАЯКОВСКОГО «ОБЛАКО В ШТАНАХ»

С. В. Брыкина¹, В. Н. Миронов²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Изучаются стилистические особенности произведения В. Маяковского «Облако в штанах» в переводе Д. И. Роттенберга, т.е. рассматривается стилистический уровень произведения. Отмечается, что подобный анализ представляет особый интерес для переводчиков, заинтересованных в переводе поэтических текстов, так как в нем изучаются различные лингвистические особенности оригинала и их передача в переводе.

Ключевые слова: стилистический анализ, перевод, метафора, эпитет, олицетворение

Владимир Маяковский является одним из самых ярких поэтов XX века. Его работы отличаются сильным слогом и огромным количеством различных выразительных средств, которые он использует в стихотворениях. В данной статье мы будем анализировать его знаменитое стихотворение «Облако в штанах», которое Роттенберг дословно перевел как “Cloud in pants”.

Перейдем к рассмотрению стилистических средств. В самом начале произведения мы уже можем наблюдать метафоры, и сравнения, которые использованы для выражения отношения мыслей лирического героя: метафоры с оттенками олицетворения "Your thoughts day-dreaming in a pudden'-softhead", "I'll tease with my heart's blood-streaming shred" и сравнение "like an overfed lackey on a greasy sofa, "As softly as a patient from a bed" и "again the heavens, like Judas, are happy" [3, с. 248]. Также наблюдается инверсия, которая используется для синтаксической эмоциональной окраски высказывания "deride you, audacious, till you smart all over". Использование такого большого количества различных лексических, стилистических и синтаксических средств лишь усиливает эмоциональное напряжение читающего [1, с. 294].

Маяковскому также удастся использовать сравнение одновременно с анафорой, которая, как мы уже изучили ранее, является одним из видов параллелизма: "If you want – I can be all crazy flesh or if you want I can be sweet and delicate as you wish", выражается тут анафора во фразе "If you want – I can be", которая стоит в начале фразы. Сложность образа также раскрывается в сравнении женского персонажа в стихотворении: "Who skim over lips as coolly as a cook skims through books of cooking recipes". В данных строчках с помощью сравнения показывается небрежное отношение автора к лирической героине данного произведения. Подобное отношение он проявляет и к буржуазному обществу, опять же используя сравнение: "Today once again I sing glory, to men who've sinned till they're sick of vice, to women worn as a trite old story" [2].

В данном тексте также присутствует огромное количество метафор и олицетворений: "As a Patient from a bed **slips out a nerve** and first slowly, **scarce creeping, then running here and there**, it and a couple of others go leaping in a **crazy dance of despair**"; "Night **oozes into** the room, in quagmire fashion"; "Night'll come, bite it off and swallow", "The thunder, maddening, climbed from a cloud, inhaled and blew its nose briskly, and the face of the sky for a moment scowled". Последний случай интереснее предыдущих по причине того, что еще можно заметить лексико-фонологический прием, а именно аллитерацию с постоянным повторением звука [d]. В русском варианте данная аллитерация отсутствует, что показывает разницу в фонетическом ряде английского и русского языка из-за чего предложение в переводе стало обладать новыми стилистическими приемами.

Особое внимание стоит также уделить повторам, которые способствуют появлению в тексте уникальной ритмической формы. Он отражает не только лексические, но и стилистические особенности текста. Повтор в данном произведении заключается в постоянном участии определенных слов в метафорах и других средствах выразительности слов по типу night, cloud и stars: "Look – the stars have again been be headed. The sky all red with the blood of slaughter!" или "The Universe sleeps, tis huge ear dotted with star-ticks laid on its paw".

Маяковский также любит использовать большое количество метафор, объединенных со сравнениями:

- 1) "Raindrops landing on the windowpane, **fusing into** a monstrous grimace, howled in alarm **like scowling chimeras** on the Notre Dame";
- 2) "We, lips a – blob **like a chandelier**, faces **like grimy plaster**, we, chain – gangmen of the leper – house city where **gold and filth breed** the hideous disease";
- 3) "But here, like a wineglass, through the cigar smoke protruded the wine-sodden face of Severyanin";
- 4) "The sunset convulsed, red as the Marseillaise, taking its leave of life";
- 5) "Just beg for your body like Christians for manna".

Благодаря подобным сравнениям и метафорам Маяковскому удастся преобразовывать реальность, подстраивая ее под собственные художественные реалии [4, с. 73].

Одним из важных стилистических средств, которое использует автор, является гипербола, в тексте чаще всего выраженная через антитезу. В данном произведении происходит противопоставление «большого» и «маленького», в тексте это выражено не только с помощью стилистических, но лексических особенностей: "I'll withdraw, sticking the sun for an eyeglass into my wide-open eye". Гипербола является одним из самых используемых стилистических средств в поэзии В. Маяковского. Одновременно с постоянным использованием восклицательных предложений, гиперболы используются им для того, чтобы читатель мог прочувствовать масштаб мысли автора, которую он доносит через слова.

Подводя итоги, мы можем заметить, что в стихах Владимира Маяковского наблюдается большое количество стилистических средств. Многие из них нестандартно подавались автором, в чем и заключается своеобразие лирики Маяковского. Больше всех в его произведении выделились, конечно же, метафоры, сравнения и эпитеты. Все эти стилистические средства выразительности, проанализированные в данной работе, являются удачными, автору перевода удалось грамотно передать большинство из них.

Список литературы

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. М. : Флинта-Наука, 2007. 328 с.
2. Виноградов В. В. Проблемы содержания и формы литературного произведения. М. : МГУ, 1958. 216 с.
3. Ефимов А. И. О языке художественных произведений. М. : Учпедгиз, 1954. 288 с.
4. Панфилов В. З. Взаимоотношение языка и мышления. М. : Наука, 1971. 232 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ИЛОНА МАСКА И ТРУДНОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА

К. Н. Гладкова¹, Н. В. Щенникова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Описываются особенности текстов презентаций и трудности, возникающие при их переводе на русский язык. На материале презентаций Илона Маска анализируются лексические, грамматические и синтаксические особенности текста и способы их корректной передачи при переводе. Показывается, что для адекватного перевода и верной передачи прагматического потенциала выступления переводчику необходимо обладать комплексом знаний о понятии деловой презентации, уметь анализировать особенности речи оратора, верно определять поставленные им цели и задачи.

Ключевые слова: презентация, деловая презентация, трудности перевода

Деловая презентация – это первое официальное представление заинтересованной аудитории некоторой еще неизвестной или малоизвестной продукции, фирмы и ее создателей. Она является важным атрибутом компании и во многом определяет ее успех и будущее на рынке. Деловая презентация служит важным рекламным инструментом, основной задачей которого является представление

публики нового продукта, услуги, проектов и достижений компании и т.д. С ее помощью компания информирует и убеждает потенциальных клиентов и партнеров приобрести какой-либо новый товар или услугу. От эффективности презентации зависит дальнейшая судьба практически любой компании, т.к. именно она во многом определяет спрос на конечный продукт или товар, получение новых деловых контактов и спонсоров и т.д. [4, с. 177]. В связи с этим, перевод деловой презентации должен осуществляться с четким пониманием ее структуры и особенностей.

В число таких особенностей могут входить: наличие четкой композиции; использование особых речевых формул; эмфатические средства выразительности; проявление индивидуального авторского стиля; возможность импровизации [3, с. 152]; наличие наглядных пособий и аудиовизуального материала [2, с. 23].

Презентации Илона Маска – это, в первую очередь, продуманный сценарий, придерживающийся определенной структуры и направленный на достижение главной цели – привлечь внимание людей к новому продукту и убедить их в его особенностях. Презентации Илона Маска представляют собой шоу и содержат ряд особенностей, которые могут представить трудность для переводчика. Прежде чем приступить к переводу, необходимо тщательно изучить основные особенности презентаций Илона Маска: на каких моментах он делает акценты, как структурирует информацию, какими средствами привлекает слушателей и как убеждает аудиторию и т.д.

В качестве основного материала для исследования были выбраны следующие презентации: Neuralink Progress Update, Tesla Cybertruck Unveiling Event, Tesla Model X Reveal, The Tesla Powerwall. На их основе был выделен ряд особенностей, присущих презентациям Илона Маска и способным вызвать трудности при переводе.

1. Структура презентаций

Презентации Илона Маска обладают схожей структурой. Каждое выступление начинается с постановки проблемы: оратор пытается вызвать эмоциональный отклик зрителя при помощи создания яркого образа «врага», с которым ему предстоит бороться. Затем зрителю предлагается оценить существующие решения проблем, выявить их главные недостатки и постепенно прийти к «идеальному будущему». Переводчику важно сохранить переход от проблемы к решению и верно передать эмоциональную окраску выступления и обратить особое внимание на средства выразительности речи.

2. Наличие терминов, неологизмов и безэквивалентной лексики

Во время презентации продукта Маск подробно описывает принцип работы устройств, включая в речь термины из области техники, информационных технологий, физики и медицины и упоминая названия существующих и новых технологий и разработок, например: упоминание технологии Utah Array в сфере мозговых имплантов; система «Spike detection», демонстрирующая скачки в мозговой активности; устройство «Deep Brain Stimulation», созданное для имплантации электродов; специализированные термины «brain matter», «two-photon microscopy», «firing electrodes» и др.

При переводе презентаций Илона Маска переводчику может потребоваться провести дополнительное исследование с целью ознакомиться с упомянутыми технологиями и верно передать существующие и новые термины. В случае с переводом неологизмов и безэквивалентной лексики переводчик может воспользоваться описательным или приближенным переводом с целью упростить понимание текста целевой аудиторией, либо совместить описание с калькированием или транслитерацией термина.

3. Простота восприятия речи

Одной из особенностей выступлений Илона Маска – отсутствие в речи «пустого жаргона», ставшего популярным при описании достижений в авто индустрии.

стрии (например, “capable car”, “best in class”). Вместо этого он старается говорить с аудиторией на одном языке и часто использует неформальную речь:

“The issue with existing batteries is that they suck. They're really horrible, stinky, ugly, bad in every way”.

В случае с описанием нового продукта, Илон часто прибегает к использованию описаний и сравнений, чтобы не перегружать аудиторию незнакомыми терминами. Его главная цель – доступно показать и объяснить, как работает та или иная технология даже для неподготовленного зрителя. Переводчику важно сохранить эту особенность и компенсировать наличие специальных терминов простыми и понятными читателю описаниями.

4. Средства выразительности речи

Илона Маска часто называют королем сарказма. Сарказм – одна из главных составляющих его образа. Благодаря использованию сарказма, оратор часто достигает эффект обманутого ожидания:

“So you want to see the car? Well, we don't have it for you tonight. I'm just kidding. Of course. It's April's fools somewhere. Alright, let's bring it out”.

Не менее популярным лексическим средством выразительности в речах Маска являются сравнения. Сравнения призваны облегчить восприятие текстов, связанных с узкоспециализированными сферами, таких как медицина и технологии:

“In a lot of ways it's like a Fitbit in your skull with tiny wires”.

Основная трудность при переводе средств выразительности заключается в том, что образы, лежащие в основе оригинала, не всегда могут быть переданы в той же форме на языке перевода в виду особенности русского словоупотребления, грамматики и т.д. В таком случае, переводчику необходимо решить, является ли сохранение исходного образа целесообразным, или же следует его опустить/заменить другим.

5. Юмор

Не менее важной составляющей презентаций Маска является юмор. Во время своих выступлений Илон Маск часто шутит и рассказывает анекдоты с целью удерживать внимание аудитории и сделать акцент на исключительности продукта:

“If there's ever sort of an apocalyptic scenario of some kind, hypothetically... You just press the bioweapon defense mode button. This is a real button. Yeah we're trying to be a leader in apocalyptic defense scenarios”.

“So actually what's important here – survive a nuclear explosion or you get a full refund”.

Главная переводческая трудность при переводе шуток связана с тем, что Илон Маск часто ссылается на события, произошедшие в Америке и понятные в первую очередь американцам:

“Interestingly enough, the hundredth customer is Sam Perry – if anybody watched the... when Obama won and Oprah was crying on some guy's shoulder – that same guy is our customer”.

Переводчик может сохранить исходную шутку, если она будет понята целевой аудиторией, либо адаптировать ее под русского слушателя.

6. Особенности графической составляющей презентации

Речь Илона Маска часто сопровождается презентацией, состоящей из картинок и сопровождающей информации. На слайдах дается минимум информации: основная цель презентации – подчеркнуть акцент на конкретных тезисах выступления при помощи коротких и емких фраз и заголовков. Слайды часто содержат сокращения, аббревиатуры и специальные термины, что может представлять трудность для переводчика и требовать изучения отдельной сферы деятельности.

7. Индивидуальные особенности ораторской речи

Илон Маск – интроверт, поэтому на сцене он чувствует себя некомфортно, смущается и делает много ораторских ошибок:

- часто использует междометия “uh”, “um” и «слова-паразиты»:
“... and help us bring the... the product to fruition, uh, make it affordable and reliable and uh and such that anyone who wants one can have one”;
- заикается:
“some important brain and spine problems with a seamlessly... seamlessly implanted device”;
- часто теряется, прерывает себя в середине предложения и начинает предложение заново, либо переходит к следующей мысли:
“... and... um... so I want to emphasize the purpose of Neuralink”;
“I mean frankly to sort of simplify this uh... what we’re... I mean... it’s more complicated than this but it’s in a lot of ways it’s kind of like a Fitbit in your skull with tiny wires”;
- не использует паузы или делает их в нелогичных местах;
- рассказывает анекдоты, которые могут быть не понятны широкой аудитории или не найти ее отклика.

Однако эти ошибки являются частью его образа, показывают его искренность, делают выступление более естественным и эмоциональным и притягивают внимание людей. В зависимости от цели перевода, переводчик может опустить или минимизировать особенности произношения оратора для лучшего восприятия целевой аудиторией (например, при синхронном переводе или в случае, если акцент делается на продукте, а не на самой презентации и образе оратора).

Таким образом, презентации Илона Маска обладают рядом отличительных особенностей, на которые переводчику необходимо обратить особое внимание. Для достижения адекватного, что для достижения адекватного перевода и верной передачи прагматического потенциала выступления, переводчику необходимо обладать комплексом знаний о деловой презентации, уметь анализировать индивидуальные особенности речи оратора, верно определять поставленные им цели и задачи.

Список литературы

1. Зарецкая Е. Н. Деловое общение : учебник : в 2 т. Т. 1. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Проспект, 2016. 664 с.
2. Мазилкина Е. И. Искусство успешной презентации : практ. пособие. М. : Гросс-Медиа, 2007. 248 с.
3. Микова С. С. Перевод языка делового общения : учеб. пособие для студентов-лингвистов. М. : РУДН, 2014. 225 с.
4. Скаженик Е. Н. Деловое общение. Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2006. 180 с.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА АВТОРСКИХ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ В РОМАНЕ Х. ФИЛДИНГ «ДНЕВНИК БРИДЖИТ ДЖОНС» (НА ПРИМЕРЕ СУБСТАНТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ)

У. Л. Дадаева¹, М. В. Баканова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются способы перевода английских окказиональных субстантивных словосочетаний в романе Хелен Филдинг «Дневник Бриджит Джонс». Проводятся отбор и анализ авторских субстантивных словосочетаний. На основе анализа

примеров делается вывод о наиболее частых способах перевода окказиональных образований на русский язык.

Ключевые слова: субстантивные словосочетания, окказиональные образования, переводческие трансформации

На систему субстантивных словосочетаний английского языка современного периода большое влияние оказывает закон экономии языковых средств. Формируется отчетливая словообразовательная тенденция к компрессии языковых конструкций, проявляющаяся в использовании семантически емких, но упрощенных с грамматической точки зрения структур.

Единицы типа *the 25 June agreement, aerospace medicine laboratory, consumer right protection* лишены эксплицитного выражения синтаксической связи между членами словосочетания, что, впрочем, не мешает им быть носителями актуальных для языкового сообщества смыслов. Аккумулируя в себе семантику громоздких номинаций, подобные сочетания выступают их лаконичными субститутами.

Подобное смысловое нанизывание при имплицитном выражении грамматических отношений чуждо русской языковой системе. Именно поэтому подобные субстантивные словосочетания оказываются камнем преткновения для специалистов, ставя их перед непростым выбором переводческих решений.

Целью настоящего исследования стало изучение особенностей перевода английских окказиональных субстантивных словосочетаний в романе Хелен Филдинг «Дневник Бриджит Джонс» на русский язык.

Структурно произведение представляет собой дневник молодой женщины. Дневниковые записи, в которые также вкраплены инструменты эпистолярного стиля (электронная переписка между главными героями), изобилуют примерами живой разговорной лексики часто – экспрессивными, в том числе – авторскими окказиональными новообразованиями.

Стоит отметить, что подобные окказионализмы также являются красноречивым примером действия тенденции к экономии речевых средств: обусловленные моментом, призванные решить определенную коммуникативную задачу, они представляют собой емкие, семантически концентрированные и экспрессивно окрашенные синтаксические структуры.

Материалом исследования послужили 97 английских окказиональных субстантивных словосочетаний, извлеченные из текста произведения методом сплошной выборки. Все они отличаются друг от друга по структуре и составу компонентов: имеют место и сравнительно простые двучленные номинации (*modern-day luvvies*), и многочленные структуры, включающие в состав не просто разные части речи (*no-number-stored-on-1471-misery; rich-but-overbred boyfriend*), но целые фразы (*Elaine-married-to-Gordon-who-used-to-be-head-of-Tarmacadarn-in-Kettering-Elaine*).

При переводе подобных словосочетаний специалист должен продемонстрировать высокий уровень профессионального мастерства и широкий спектр переводческих компетенций, так как необходим не только подходящий смысловой аналог, но и структурная перестройка предложения (а в случае с многочленными единицами, возможно, и более сложного компонента текста).

Особенности перевода английских субстантивных словосочетаний анализируются нами с точки зрения использованных специалистом переводческих трансформаций – т.е. преобразований, с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода [4, с. 172]. Система переводческих трансформаций была предложена В. Н. Комиссаровым и включает в себя три разновидности преобразований: лексические, грамматические и лексико-грамматические.

Отобранные для анализа английские субстантивные словосочетания при переводе реализуют все три типа преобразований. Так, наиболее частотным (55,67 % случаев) способом перевода стали лексические трансформации. В 24,74 % случаев специалист использовал смешанный тип преобразований. Наконец, в 19,58 % субстантивных словосочетаний были переведены с помощью грамматических трансформаций.

Среди лексических преобразований наиболее популярной разновидностью является генерализация – с помощью этого приема на русский язык переведено 31 субстантивное словосочетание. Например:

Maybe it wasn't him Sharon saw, or black eye is just product of <...> **postmodern-style ironic retrospective Rocky Horror Show makeup**. – Может, Том решил самовыразиться и сделать **неординарный макияж**.

Популярность данной переводческой трансформации объясняется, по-видимому, тем, что она позволяет устранить смысловую громоздкость английского субстантивного словосочетания, опустить детали, которые не имеют большого значения для обеспечения информативной полноты перевода.

Другой тип трансформации, который также довольно часто (21 случай) был использован переводчиком – модуляция. Например:

But Una Alconbury told me you were a sort of **literary whizz woman**, completely obsessed with books. – Но Юна Олконбери говорила, что вы **великий знаток литературы**, книги глотаете одну за другой, жить без них не можете.

Кроме того, в тексте встречается несколько примеров перевода с помощью конкретизации.

Oh, darling, you can't go around with that **tatty green canvas thing**. – Доченька, ну куда годится эта **зеленая холщовая торба!**

Среди грамматических трансформаций, использованных при переводе английских субстантивных словосочетаний, наиболее частотны дословный перевод (10 случаев) и грамматическая замена (6 случаев).

Грамматическая замена:

Thought-provoking supper with Magda. – После ужина с Магдой есть о чем призадуматься.

Дословный перевод:

She was sitting in front of the mirror in an **expensive-looking coffee-colored bra-slip**. – Мама сидела перед зеркалом в дорогой комбинации кофейного цвета.

Смешанный тип трансформаций представлен в тексте в виде экспликации (13 случаев) и компенсации (4 случая). Проиллюстрируем примерами.

Экспликация:

I was beginning to suspect a **post-Portuguese-holiday Shirley-Valentine-style scenario**. – Я уже начала воображать сюжет из дневного телешоу: **на отдыхе в Португалии пожилая дама встречает свою любовь**.

Компенсация:

Jude arrived in **vixen-from-hell fury** because Vile Richard had stood her up for the Relationship Counseling. – Джуд пришла **злая как собака**, потому что Поганец подвел ее и на прием не явился.

Лексико-грамматические трансформации особенно актуальны при переводе многокомпонентных субстантивных словосочетаний, структура которых требует и грамматических изменений, и лексических преобразований.

Таким образом, были проанализированы субстантивные словосочетания, встречающиеся в тексте романа Хелен Филдинг «Дневник Бриджит Джонс» и обладающие статусом авторских окказиональных образований. Установлено, что для передачи подобных единиц переводчики используют разные типы преобразова-

ний: как лексические – в случае, если необходим отличающийся от словарного соответствия семантический аналог, грамматические – если без изменения структуры невозможно построение грамматически верного предложения. Сложно устроенные с точки зрения структуры субстантивные словосочетания в большинстве случаев передаются с помощью комплексных лексико-грамматических трансформаций.

Список литературы

1. Авхачева И. А. Атрибутивные субстантивные словосочетания в английском научно-техническом дискурсе: проблема восприятия, понимания и перевода // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 19–31.
2. Васильева С. И. Особенности разговорной речи персонажей в романе Х. Филдинг «Дневник Бриджит Джонс» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 4-2. С. 92–95.
3. Гейко Н. Р. Особенности перевода атрибутивных конструкций типа N+N // Гуманитарные исследования. 2015. № 2. С. 32–34.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. М. : Высш. шк., 1990. 253 с.
5. Филдинг Х. Дневник Бриджит Джонс / пер. с англ. М. А. Зориной. М. : Эксмо, 2014. 320 с.
6. Fielding H. Bridget Jones's Diary. London : Picador, 1998. 157 p.

КАЛАМБУР КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВОПЕРЕВОДЧЕСКОГО АНАЛИЗА

А. А. Дидык¹, С. В. Брыкина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Изучается каламбур, его лингвистические и семантические особенности. Содержатся примеры каламбура, взятые из произведения Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес» и рассматривается их перевод на русский язык.

Ключевые слова: каламбур, перевод, контекст.

Любой язык предлагает говорящему богатый арсенал средств для придания речи юмористического или сатирического оттенка. Одним из таких средств является каламбур или игра слов.

Единого понимания сущности каламбура в лингвистике до сих пор нет. Некоторые ученые считают «каламбур» и «игру слов» синонимами, другие уверены, что игра слов включает в себя множество языковых приемов, не ограничиваясь одним лишь каламбуром, то есть является более широким понятием по отношению к каламбуру.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова под каламбуром понимаются комически описанные ситуации на основе использования слов, сходных по звучанию, но различающихся по своему значению [5].

В «Словаре иностранных слов» под редакцией И. В. Лехина и проф. Ф. Н. Петрова представлено аналогичное определение, базирующееся на трактовке каламбура как реализации фонетически сходных, но семантически разных лексем [6].

В. И. Даль определяет каламбур на основе игры значений лексических единиц, его составляющих, когда используется прямое значение слов вместо переносного [4].

Необходимо отметить, что ученые выделяют разные функции каламбура в разных видах текста. Для того чтобы правильно понимать его значение, необходимо понять, с какой именно целью была использована игра слов.

Кроме того, каламбуры классифицируются по разным основаниям разными учеными. Некоторые классификации строятся с учетом семантической стороны каламбуров, другие – фонетической.

Как известно, диапазон применения языковой игры очень широк. Игра слов распространена практически во всех жанрах английской художественной литературы: от комедии до трагедии, от сказки до детективного романа. Этот прием присущ авторскому стилю У. Шекспира, О. Уайлда, Л. Кэрролла и других авторов. Каламбур должен быть полноценно отражен в переводе, строго следуя заданным оригиналом рамкам – от безобидной шутки до острой сатиры.

Отметим, что ряд каламбуров в сказке Кэрролла строится на таком явлении, как омофония (словах созвучных, но имеющих разное написание и значение). В данном примере используется каламбур, основанный на смысловом несовпадении созвучных слов “tale” (рассказ) и “tail” (хвост).

«Mine is a long and a sad tale! – said the Mouse, turning to Alice, and sighing. It IS a long tail, certainly, – said Alice, looking down with wonder at the Mouse's tail – but why do you call it sad?» [chapter III, 11].

В примере, исходя из контекста, речь идет о хвосте, поскольку эти слова принадлежат Мыши. Английское слово tail – «хвост» является ядром каламбура, в паре с ним, для достижения соответствующего стилистического эффекта, используется созвучное слово tale – «рассказ». Перед переводчиком стоит задача сохранения юмористического эффекта, которую невозможно выполнить, применяя дословный перевод омофонов. Переводчик сохранил при переводе «про хвост» как ключевой компонент каламбура, добавив к нему в созвучное русское слово «прохвост», что имеет отрицательную коннотацию и означает нечестного человека. При этом при переводе удалось достичь совпадения звуковой формы, но не значения использованных лексических единиц.

« – Это очень длинная и грустная история, – начала Мышь со вздохом. Помолчав, она вдруг взвизгнула: – Прохвост!

– Про хвост? – повторила Алиса с недоумением и взглянула на ее хвост. – Грустная история про хвост?».

Стоит отметить, что при переводе был сохранен подразумеваемый автором смысл каламбура, с использованием наиболее близкого по контексту значения слова tale – «история», а так же изначально заложенного контекстом слова «хвост», что позволило переводчику сохранить юмористическую окраску и сделать каламбур понятным для русскоязычной аудитории.

Другим примером каламбура в произведении Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес» служит реплика, взятая из разговора Алисы и Грифона об учителе-черепахе, которой в оригинале именуется как «turtle», что означает морскую черепаху, однако ученики в оригинале называют учителя “tortoise”, что тоже означает черепаху, но сухопутную. Алиса пытается понять, почему ученики намерено искажают его имя. Ответ Грифона на вопрос Алисы: “We called him Tortoise because he taught us...” (chapter IX) представляет собой ядро каламбура. Он завязан на игре созвучных лексем, а именно “tortoise” и “taught us”. В переводе невозможно воссоздать и форму, и значение, сохраняя при этом тот юмористический эффект, который заложен в оригинале.

Переводчик решает проблему передачи данного каламбура на русский язык, прибегая к выбору других лексем, составляющих его ядро: «Мы его звали Спрутиком, потому что он всегда ходил с прутиком».

Структурно каламбур в переводе не отличается от каламбура в оригинале и представляет собой сложноподчиненное предложение с главным, стоящим в начальной позиции. Кроме того, выдержаны так же и отношения между придаточным и главным, а именно, сохраняется причинно-следственная связь. Однако, вместо английских лексем «tortoise» и «taught us» в переводе употреблены лексемы «Спрутиком» и «с прутиком». Первая лексема представляет собой не что иное, как окказионализм, построенный переводчиком с использованием продуктивных словообразовательных способов, а именно с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса, добавленного к основе «спрут», означающей крупного осьминога или кальмара. Данный авторский неологизм подстроен под второй компонент каламбура, существительного с предлогом «с» – «с прутиком» и семантически перекликается с оригиналом, поскольку означает животное. Отметим, что в целом, комический эффект оригинала в переводе сохранился и высказывание в переводе квалифицируется так же как каламбур.

Таким образом, даже поверхностный анализ специфики передачи английского каламбура на русский язык позволяет сделать вывод о том, что каламбур – это многогранное многослойное явление, требующее от переводчика особых усилий и способностей при его воссоздании в тексте-транслате.

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М. : УРСС, Едиториал УРСС, 2004. 571 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод. (Вопросы общей и частной теории перевода). М. : Междунар. отношения, 1975. 240 с.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М. : Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. 111 с.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М. : Рус. яз., 1989. 746 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. М. : Рус. яз., 1989. 734 с.
6. Лекин И. В., Петров Ф. Н. Словарь иностранных слов. 3-е изд. М. : Рус. яз., 1988. 254 с.

ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ «ГЕНДЕР» В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ

Ю. В. Зеленова¹, О. А. Павлова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Описываются этапы исторического развития зарубежных и отечественных гендерных исследований на трех этапах с античных времен до современности. Также освещаются такие вопросы, как изменение понятия «гендер», его переход из лингвистики в социальные науки и возвращение в языкознание с новым значением.

Ключевые слова: гендер, гендерные исследования, собственно-гендерные исследования, феминистская лингвистика

История изучения взаимосвязи языка и гендера большинством ученых делится на два этапа. Первый этап называется биологический детерминизм, второй – собственно-гендерные исследования. Однако А. В. Кирилина, выдающийся отечественный специалист в области гендерной лингвистики, выделяет третий переходный этап [5, с. 180], который подготовил базу для современных исследований. Придерживаясь теории А. В. Кирилиной, можно рассмотреть историческое становление гендерных исследований в языке на трех этапах.

Первый этап, биологический детерминизм, длится с античных времен до начала XX века. Исследования, проводимые в течение этого длительного периода, непоследовательны, бессистемны, не связаны между собой и другими науками. На данном этапе главная идея состоит в том, что категория рода сама способна влиять на человеческое восприятие соответствующих слов и понятий.

Еще с античных времен ученые-лингвисты задумывались, как соотносятся между собой такие явления, как лингвистический гендер и пол человека. На протяжении долгого времени принималась во внимание символическо-семантическая теория, объясняющая причины функционирования в языке категории рода тем, что биологический пол и грамматический род полностью соотносятся. По-другому говоря, считалось, что грамматический род в языке появился потому, что существует разный пол у людей. Представителями данной теории были Я. Гримм [2], В. Губольдт [3]. Однако при открытии других языков обнаружилось, что некоторые из них совсем не имеют грамматического рода, что полностью опровергает символическо-семантическую теорию. Несмотря на это, неизменным оставался тот факт, что категория рода так или иначе оказывает влияние на восприятие слов, то есть приписывание им женских и мужских характеристик.

С начала XX века, по А. В. Кирилиной, начинается новый этап гендерных исследований в языке – переходный. Это еще не структурированные исследования в связи с другими науками, как будет во второй половине века, но уже первые попытки объяснить категорию рода исходя из гендерных особенностей, а не биологических, связанных с понятием «пол». Именно этот период послужил подготовительной базой для будущих исследований.

В начале XX века тема взаимосвязи гендера, пола и языка привлекла внимание лингвистов с мировым именем, таких как О. Есперсен, Э. Сепир, Ф. Маутнер. Они впервые начали рассматривать язык неразрывно от человека и общества, даже наоборот, человек как носитель языка занял главенствующую позицию в их исследованиях. Отсюда начали развиваться новые науки, которые до сих пор не теряют актуальности (социолингвистика, психолингвистика и многие другие). Более того, на данном этапе уже начали исследоваться различия между так называемыми «женским» и «мужским» языками, и, главное, причины этих различий. Например, в 1913 году вышла работа Ф. Маунтера, которая описывает различия языка, обусловленные полом. В ней автор высказывает свою точку зрения на социальные и исторические причины, приведшие к данным различиям. В 1915 году выходит труд Э. Сепира, в котором ученый исследует языковое разнообразие, отражающее социальную идентичность в индейских языках нутка: а именно пол и статус [11]. Как отмечает Е.С. Зиновьева, в основе различия автор видел в первую очередь фонетику и морфологию [4, с. 159]. Целая глава, посвященная особенностям женской речи, появляется в работе «Язык: его развитие, природа и происхождение» О. Есперсена [8, с. 413], который стал одним из первых лингвистов, которые сфокусировали свое внимание на различии в использовании лексики женщинами и мужчинами. Несмотря на то что его труд в дальнейшем подвергся серьезной критике из-за субъективной оценки многих фактов,

стоит отметить, что отведение большей части книги известного лингвиста вопросу женской и мужской речи отражает то, насколько важна была эта тема в начале XX в.

К 60-м годам XX столетия начинается третий этап гендерных исследований в языке. Он вызван возвращением понятия «гендер» в лингвистику в новом значении. Теперь это не только обозначение категории рода, но и один из факторов (наряду с возрастом, социальным статусом и др.), влияющих на речь и речевое поведение коммуниканта. Именно в это время понятие «гендер» становится концептом, альтернативой двум категориям (*genus* и *sexus*) и подчеркивает социальный характер отношений между полами, исключая биологический детерминизм, присутствующий в понятии *sexus*.

Собственно-гендерные исследования можно охарактеризовать как масштабные исследования, вызванные ростом интереса к прагматическому аспекту языкознания, а также связанные с развитием социолингвистики и изменением в разделении традиционных мужских и женских ролей в обществе [6, с. 138].

Начало данному этапу положило Новое женское движение в США и Германии, в результате которого в языкознании появилось новое направление феминистской лингвистики (далее – ФЛ) или феминистской критики языка. Представители данного направления старались разоблачить патриархат в языке.

Основополагающей в этой области стала работа «Язык и место женщины» Р. Лакофф [10], которая обосновала лингвистическую андроцентричность, то есть неравномерную представленность в языке лиц разного пола, а также отметила ущербность образа женщины в картине мира, которая отражается и воспроизводится в языке. Особенности ФЛ были ее полемический характер, разработка собственной лингвистической методологии, привлечение к лингвистическому описанию результатов всего спектра наук о человеке, а также успешное влияние на языковую политику в Европе. Сторонники ФЛ говорили о том, что язык фиксирует картину мира с мужской точки зрения, создавая гендерную асимметрию.

В ФЛ различают два течения. Первое течение исследует языковой сексизм, второе – коммуникации в однополых и смешанных группах. В основе исследований лежит гипотеза, описывающая различное речевое поведение мужчин и женщин, которое является результатом патриархата в языке.

Позже идеи феминистской лингвистики поддались эмпирической проверке и во многом были раскритикованы и опровергнуты. К числу заблуждений ранней ФЛ относят: интенционализм, приписывание фактору пола чрезмерной значимости, игнорирование роли контекста, недооценку качественных методов исследования и гиперболизацию роли гендерно специфичных стратегий и тактик общения в детском и подростковом возрасте [9].

Дальнейшие собственно-гендерные исследования были направлены на анализ того, как гендер присутствует, конституируется и воспроизводится в социальных процессах. В область гендерного анализа включаются оба пола, их отношения и взаимосвязи с социальными системами разного уровня.

В отечественном языкознании проблемой гендерных различий в языке заинтересовались намного позже, чем в Европе, к середине 90-х годов. Впервые в нашей стране используется термин «гендер» в официальном названии лаборатории, созданной в 1990 году в Институте социально-экономических проблем народонаселения при Академии наук под руководством ведущего специалиста России в области лингвистических гендерных исследований Кириловой Аллы Викторовны. Позже он был переименован в «Московский центр гендерных исследований» (МЦГИ). На сегодняшний день ученые центра продолжают заниматься гендерными исследованиями под руководством О. А. Ворониной (доктором философских наук, известной в России и за рубежом как специалист в области теории и методологии гендерных исследований и феминистской теории).

Как отмечает Е. С. Зиновьева, развитию гендерных исследований в России способствовали как социальные изменения, происходившие в тот период в российском обществе, так и развитие самой гуманитарной науки [4, с. 160]. По мнению М. А. Сташковой, отличительной чертой российских исследований является имплицитное допущение социальной обусловленности многих явлений, отражающих взаимосвязь пола и языка [7, с. 33]. В настоящий момент на постсоветском пространстве увеличивается число исследований в области лексики, паремиологии с целью выявления гендерных асимметрий, а также ведется изучение степени андроцентричности различных языков.

Список литературы

1. Гендер и язык / Московский гос. лингвист. ун-т; Лаборатория гендерных исследований. М. : Языки славянской культуры, 2005. 624 с.
2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М. : Прогресс, 2000. 400 с.
3. Гримм Я. История немецкого языка // Филологические записки. Воронеж, 1864.
4. Зиновьева Е. С. Предпосылки становления гендерной лингвистики // Ярославский педагогический вестник. Гуманитарные науки. 2014. № 3. С. 158–162.
5. Кирилина А. В. Гендер: Лингвистические аспекты. М. : Институт социологии РАН, 1999.
6. Кирова А. Г. Развитие гендерных исследований в лингвистике // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 8 (86). С. 138–140.
7. Сташкова М. А. Функционирование пословиц и антипословиц с гендерным компонентом в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук. М., 2015. 231 с.
8. Jespersen O. Language, its nature, development and origin. London. : Allen & Unwin, 1922. 413 p.
9. Kotthoff H. Die Geschlechter in der Gesprächsforschung. Hierarchien, Theorien, Ideologien // Der Deutschunterricht. 1996. № 1. S. 9–15.
10. Lakoff R. Language and woman's place / ed. by Mary Bucholtz. New York : Harper & Row, 2004.
11. Sapir, E. Male and female forms of speech in Yana // Donum natalicium schrignen / ed. by St. W. J. Teeuwen. Nijmegen Utrecht, 1929. P. 79–85.

О ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЯХ РЕЧИ В ЛИНГВИСТИКЕ

А. С. Киселева¹, Н. А. Аверьянова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

¹*Средняя общеобразовательная школа № 19, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается проблема определения понятия «функциональный стиль» и выделения функциональных стилей в современной лингвистике, представляются различные классификации стилей согласно В. А. Кухаренко и И. С. Алексеевой.

Ключевые слова: функциональный стиль, классификация стилей, научный, официально-деловой, газетно-публицистический, разговорно-бытовой, художественный, примарно-оперативный, примарно-эмоциональный, примарно-эстетический

Среди проблем стилистического характера в английской лингвистике проблема о стилях языка и стилях речи на сегодняшний день остается открытой. Причина состоит в том, что, несмотря на безграничные речевые ресурсы, люди в связи

с отсутствием знаний об особенностях каждого функционального стиля делают речевые ошибки, тем самым проявляя речевую безграмотность.

Для формирования знаний о речевой грамотности, по мнению В. И. Максимова, необходимо обладать навыками использования речевых ресурсов с учетом ситуации, целей и содержания высказывания. Лингвист убежден, что речь в каждом конкретном случае может выполнять разнообразные функции, при этом выступая в качестве средства общения, сообщения определенной информации и воздействия на слушателя или читателя [5, с. 105]. Посредством реализации функций в диахроническом аспекте в языкознании были сформированы отдельные разновидности речи, которые характеризуются наличием в каждой из этих разновидностях определенных языковых средств на уровне лексики, синтаксиса, грамматики, семантики и структуры. Данные разновидности в лингвистической науке имеют стили.

Термин «стиль» берет начало с греческого языка, и изначально имел значение «палочки для писания на доске, покрытой воском». Сегодня, согласно А. И. Дуневу, стиль рассматривается в качестве «почерка, манеры письма, совокупностью приемов использования языковых средств» [3, с. 212].

И. Р. Гальпериным функциональный стиль определяется в качестве системы взаимосвязанных языковых средств, роль которых состоит в выполнении определенной цели коммуникации, т.е. функциональный стиль приравнивается к результату определенной задачи, которая ставится говорящим [2, с. 28].

Изначально классификация функциональных стилей включала в себя следующие разновидности:

- важная или благородная речь;
- простонародная речь, или просторечие;
- разговорная речь, или обыкновенная.

Современная классификация содержит в себе четыре функциональных стиля речи: научный, официально-деловой, газетно-публицистический и разговорно-обиходный. Некоторыми учеными к функциональным стилям речи причисляется еще и художественный, однако писателями применяются разнообразные языковые средства, поэтому художественный стиль не считается самостоятельным, т.к. в себя интегрируют элементы других функциональных стилей.

Предлагается рассмотреть функциональные стили более подробно.

Согласно В. А. Кухаренко, *научный стиль* функционирует в профессиональной коммуникации [4, с. 61]. Данному стилю характерно огромное количество использования терминов, которые обозначают предметы, процессы или явления, которые преобладают в определенной узкой сфере человеческой деятельности. Научному стилю присуща высокая точность, логическая связь речи, а также предельная ясность. Причина состоит в том, что в научном стиле применяются устойчивые фразы и речевые клише, применяющихся в текстах данного стиля на регулярной основе [4, с. 61].

Газетно-публицистический стиль, по мнению В. А. Кухаренко, является стилем со специфичной прагматической функцией, суть которой состоит в убеждении читающего тот или иной текст в чем-либо, т.е. газетно-публицистическому стилю характерна манипулятивная функция – повлиять на читателя и сформировать у него определенное мнение о повествуемом предмете, совпадающее с мнением автора [4, с. 61]. Это, в свою очередь, означает, что тексты газетно-публицистического стиля включают в себя различные языковые средства, позволяющие придать ему эмоционально-оценочную окраску, т.е. для таких текстов характерно обилие эмоционально-окрашенной лексики, оценочных конструкций, синтаксических конструкций, направленных на призыв к выполнению действий.

Газетно-публицистический стиль разветвляется на две группы: газетный и публицистический стили. Газетный стиль функционирует в газетных текстах, однако не все тексты, содержащиеся в газетах, можно отнести к газетному стилю. В. А. Кухаренко считает, что к газетному стилю относятся только газетные статьи, а что касается статей в журналах, афишах, буклетах, то они, по мнению лингвиста, не являются компонентами газетного стиля. Целью газетного текста является привлечение внимания читателя. Поэтому в них широко применяются различные специальные графические средства, такие как особый формат заголовка, нестандартное расположение текста на странице, выделение цветом и т.д. В таких текстах встречается большое количество дат, имен собственных, названий организаций и географических названий. Тексты газетных статей обычно объективны, безличны и не отражают личного отношения автора к описываемому событию. Поэтому такие тексты часто анонимны и лишены личной оценки автора. Но, тем не менее, эмоциональность в таких текстах присутствует, и позиция и отношение к проблеме, описываемой в статье, ясны. Это достигается за счет использования эмоционально лексики и ясно из темы самой статьи [4, с. 62].

Следующим стилем является *официально-деловой стиль*, который характерен для документов официального характера и деловой корреспонденции. Данный стиль считается наиболее консервативным, т.к. тексты в рамках него строятся по общему шаблону, установленному для каждого типа текста. Данные тексты содержат в себе огромное количество синтаксических структур и определенных слов, которые являются терминологией в текстах документов. Для текстов данного стиля характерна определенная структура содержания, т.е. текст строго регулируется нормами его написания. В подобных текстах запрещено использовать лексику эмоционального, оценочного и просторечного характера.

Художественный стиль речи, именуемый как беллетристика, охватывает различные коммуникативные средства. Это означает, что ему характерна не только специфичность собственного стиля изложения – художественный стиль интегрирует в себя элементы других стилей речи, т.е. в художественных текстах можно встретить как частицы научного, так и публицистического стиля, а также элементы официально-делового и газетного стилей речи. Художественный стиль речи считается функциональным потому, что его роль заключена не только в сообщении информации и убеждении читателей в чем-либо (такая же цель преследуется и другими стилями речи), но и в оказании эстетического влияния на читателя. Форма изложения текста художественного характера является немаловажной частью, т.к. в ней содержится дополнительная информация. К тому же художественные тексты могут включать все существующие средства выразительности. Художественным текстам характерна высокая эмоциональность, индивидуальность и субъективность [4, с. 62].

И. С. Алексеевой выделяется другая классификация функциональных стилей речи. Автор разграничивает их в соответствии с типом и характером информации, которая содержится в тексте, принадлежащем тому или иному стилю речи. Классификация включает в себя четыре стиля, а именно:

1. Примарно-оперативный стиль речи, куда относятся тексты законодательного и религиозного характера, проповеди, рецепты и инструкции. Такие тексты строятся на оперативном типе информации.

2. Примарно-эмоциональный стиль речи, который включает беллетристику, публичные речи, рекламный и мемуарный текст, объявления, некрологи. Таким текстам характерна эмоциональность и отсутствие оперативной информации.

3. Примарно-эстетический стиль речи, куда включены художественные тексты и художественная публицистика. Тексты основаны на эстетической и эмоциональной информации [1, с. 264].

Таким образом, функциональный стиль речи рассматривается учеными по-разному, и каждый из них рассматривает по-своему принципы классификации этих стилей речи. Однако стоит отметить, что все классификации имеют общие схожие черты, идентичные друг другу идеи относительно языковых средств, которые характерны тому или иному стилю речи.

Список литературы

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение. СПб. : Изд-во СПбГУ : Academia, 2004. 352 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : URSS, 2019. 144 с.
3. Дунев А. И. [и др.]. Русский язык и культура речи : учебник для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2019. 389 с.
4. Кухаренко В. А. Практикум по стилистике английского языка. 3-е изд. М. : Наука : Флинта, 2018. 184 с.
5. Максимов В. И., Голубева А. В. Русский язык и культура речи : учебник. Златоуст : Златоуст, 2014. 384 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

А. С. Киселева¹, Н. А. Аверьянова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

¹*Средняя общеобразовательная школа № 19, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается проблема определения газетно-публицистического функционального стиля, выделения его функций, характерных черт, исследуются особенности подачи информации в английской газете.

Ключевые слова: газетно-публицистический стиль, функции газетно-публицистического стиля (информационная, аналитическая, художественно-публицистическая), диалогические жанры, публичная речь

Газетно-публицистический стиль, образованный от лат. "publicus" – «общественный», и имеющий такие названия как публицистический и стиль массовой коммуникации, представляет собой один из функциональных стилей, который затрагивает сферу общественных отношений, к которым причисляются экономические, политические, идеологические и др. [3, с. 499].

Целевое назначение газетно-публицистического стиля состоит в передаче актуальной информации из разнообразных сфер жизни (информационно-пропагандистская) и формировании общественного мнения (пропагандистско-агитационная).

Я. Н. Шияненко различает три важнейших функции газетно-публицистического стиля в английском языке [4, с. 120].

1. Информационная функция предполагает распространение информации. Информационная функция предполагает, согласно М. П. Брандесу, выполнение следующих функций:

– официально-информационная функция, которое характерно отсутствием эмоциональной окраски, образности и субъективности, например, "Note", "message", "chronicle", "report", "interview", "programs";

– информационно-деловая функция. Имеет сходство с официально-информационной функцией, за исключением усложненного синтаксиса, т.е. в рамках такого текста можно встретить огромное количество терминологии, например, "communique", "correspondence", "press review";

– неофициально-информационная функция. Здесь идет речь о таком речевом жанре, как «заметка» ("note"). Для данного речевого жанра характерно наличие непринужденной литературной речи, лексики нейтральной, разговорной и книжной окраски, а также фразеологических единиц;

– информационно-экспрессивная функция, которая имеет сходство с неофициально-информационной, однако ей не характерно наличие внутренней экспрессии [1, с. 48].

2. Аналитическая функция предполагает объяснение и толкование, поэтому выполняет следующие задачи:

– информационно-аналитическую, направленную на адаптацию информации о сегодняшнем дне. Такие тексты как "note", "article", "review" могут выполнить эту задачу;

– газетно-научную задачу, которая предполагает популяризацию. В рамках данной задачи тексты изобилуют терминами и иностилевыми экспрессивными включениями;

– обобщенно-директивную задачу. Данная задача предполагает обобщенное отражение действительности. Тексты содержат в себе огромное количество слов, словосочетаний и предложений со значением собирательности и множественности, причем можно обнаружить многократность использования модальных форм и вопросительно-восклицательных предложений. Здесь ведущим речевым жанром является передовая статья;

– торжественно-декларативную, реализующуюся в следующих жанрах речевой деятельности: "appeal", "description", "greeting", "calls", "slogans" [1, с. 49].

3. Художественно-публицистическая функция основана на личности автора, который осуществляет работу по соединению объективно-аналитических, эмоционально-экспрессивных и субъектно-личностных сторонах содержания. Функция преобладает в таких речевых жанрах как "speech", "article", "essay", "reportage", "essay", "pamphlet", "gloss", "feuilleton".

4. Газетно-публицистический стиль обладает специфичными чертами, где одной является персонификация людей по группам по определенным признакам, а именно по половым, возрастным, социальным, политическим, образовательным, по интересам и т.д., за счет чего текст в рамках данного стиля приобретает эмоциональность и экспрессивность. Поэтому газетно-публицистический стиль выполняет эмоционально-экспрессивную функцию, которая реализуется через выражение оценочного отношения к излагаемым фактам.

Среди диалогических жанров газетно-публицистического стиля выделяют «беседу», «диспут», «дискуссию», «полемику», «интервью». Данным речевым жанрам характерно: незавершенность синтаксического оформления, его размытость, литературно-устная речь.

Также в газетно-публицистическом стиле выделяют «публичную речь» или «ораторский подстиль». Публичная речь существует в следующих речевых жанрах: «доклад на общественно-политическую тему», «отчетный доклад», «политическая речь», «дипломатическая речь», «митинговая речь», «агитационная речь», «юбилейная речь», «траурная речь». Характерной особенностью ораторского подстиля является его субъективность на уровне эмоционального воздействия, важную роль играет сам оратор и как он говорит. Ораторская речь полна, с одной стороны, развернутыми синтаксическими конструкциями, распространенными

словосочетаниями, лексическими повторами, перечислениями, что характерно для письменной речи, с другой стороны, она обладает особенностями устной речи, как например, краткими предложениями, присоединениями, разговорными словами, оборотами. Для публичной речи немаловажную роль играют синтаксические приемы, а именно фигуры речи, которые передают экспрессивную функцию. К фигурам речи относят инверсию, повтор, антитезу, риторический вопрос, вопросно-ответный ход. В публичной речи велика роль интонации, которая усиливает ее выразительность, остроумия, для установления более тесного контакта с аудиторией. Искусный оратор не редко для обогащения своей речи пользуется изобразительно-выразительными средствами языка (тропы, сравнения, гиперболы, аллегории, эвфемизмы, крылатые слова, пословицы, поговорки, цитаты).

В английском языке, по утверждению И. Р. Гальперина, газетно-публицистический стиль отличается характерными особенностями, т.к. данный стиль формирует лингвистическое единство, систематизируя лексические, фразеологические, грамматические и синтаксические средства языка. Это единство позволяет донести до читающего текст газетно-публицистического характера и сформировать общественное мнение, дать оценку конкретным событиям общественной жизни [2, с. 297].

Английская газета единит информацию и оценку, однако в конкретном газетном жанре преобладает конкретная вышеуказанная функция. Новости всех видов в рамках газетной статьи содержат ту или иную информацию, что нельзя сказать о редакционной статье. Информация в английской газете может быть преподана читателю через следующие виды текстов:

- краткие газетные сообщения – цель таких текстов состоит в информировании читателя, где факты представлены без какого-либо комментирования. Таким текстам не характерна эмоциональность – краткие сообщения изложены в нейтральной форме, где сам язык газетных сообщений стилистически нейтрален. Слова, которые можно встретить в подобных текстах, относятся к политической и экономической группам, нетерминологизированной политической лексике, клишированным фразам, аббревиатурам, а также к неологизмам;

- документально-деловые материалы (декларация, договор, коммюнике, ноты);

- статьи информационного характера;

- объявления и рекламные тексты также являются своего рода информаторами. В английском языке в рамках газетно-публицистического стиля выделяют два основных типа объявлений и реклам:

- 1) классифицированные (к ним относятся тексты о днях рождения, свадеб, смерти, светской хронике, бизнес-предложениях);

- 2) неклассифицированные [2, с. 310];

- редакционная статья – функциональность состоит в оказании воздействия на читателя, при этом интерпретируя те или иные факты. Такие статьи направлены на комментирование событий дня, а также на внушение читателю того, что мнение данной редакции газеты и ее понимание событий является корректным.

Таким образом, были рассмотрены особенности газетно-публицистического стиля в английском языке. Газетно-публицистический выполняет различные функции, а также включает в себя разнообразные типы текстов, среди которых необходимо отметить краткие газетные сообщения, редакционные статьи, объявления и рекламу и различные классифицированные тексты.

Список литературы

1. Брандес М. П., Провоторов В. И. Предпереводческий анализ текста : учеб. пособие по немецкому языку. М. : КДУ, 2011. 240 с.

2. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка. М. : URSS, 2018. 336 с.
3. Солганик Г. Я., Клушина Н. И. Публицистический стиль, или газетно-публицистический стиль, или стиль массовой коммуникации // Эффективное речевое общение (базовые компетенции). Словарь-справочник. Электронное издание. Красноярск : Сибир. федер. ун-т, 2014. С. 499–501.
4. Шияненко Я. Н. Общие и специфические черты газетно-публицистического стиля // Проблемы развития современной науки : сб. науч. ст. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. Петропавлоск-Камчатский : Камчат. гос. ун-т, 2016. С. 120–122.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ КАК СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОГО СТИЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «КОРАЛИНА» НИЛА ГЕЙМАНА)

В. И. Климова¹, Т. В. Корнаухова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются различные стилистические приемы и их использование автором в произведении. Раскрываются понятия метафоры, эпитета, сравнения.

Ключевые слова: выразительные средства, сюжетный замысел, метафора, эпитет, сравнение, стилистический прием

Стилистический прием – это использование языковых явлений, включая и выразительные средства. Выразительные средства используются для усиления высказывания, они не связаны с переносными значениями слова.

Стилистические приемы являются одними из главных составляющих художественного стиля. Умение писателя использовать выразительные средства в произведении указывает на степень его мастерства.

Все творчество Н. Геймана многопланово, в его произведениях поднимается множество проблем. Своеобразный стиль произведений создается писателем за счет использования стилистических приемов. Иногда они преследуют чисто художественную задачу, но в большинстве случаев Гейман использует их для выявления основного сюжетного замысла и создания ярких образов в произведении. Мы остановимся на наиболее выразительных из них, таких как: эпитет, метафора и сравнение.

Одним из важнейших средств создания визуального образа персонажа является метафора. «Метафора (metaphor) – это связь словарного значения слова с контекстно-логическим на основе приписывания присущего свойства одной вещи другой, лишенной ее изначально. Е.г. "to purr with delight – урчать от удовольствия" [8].

Эпитет (epithet) – определение при слове, влияющее на его выразительность, красоту произношения. Эпитеты не только делают повествование более ярким и образным, но и подчеркивают определенные детали, на которые автор стремится обратить внимание читателя.

Сравнение (comparison) – процесс количественного или качественного сопоставления разных свойств. Автор прибегает к нему как при описании внешности персонажей, так и при изображении окружающей действительности.

В своей работе мы обратились к повести Нила Геймана «Коралина». Она представляет собой триллер, написанный в жанре современной детской фантастики. Английскому фантасту удалось в сказочной повести создать особенный волшебный мир: немного абсурдный, немного страшный, и при этом очень интересный.

Главная героиня Коралина вместе с папой и мамой переезжает в старый трехэтажный дом с соседями. В один из дождливых дней девочка наблюдала за дождем: *“the rain was still coming down, pattering against the windows and blurring the lights of the cars in the street outside”* [4] (Дождь стучал в окна и искажал свет фар многочисленных автомобилей, мчавшихся по улице). Здесь автор использует метафоры *“the rain...**pattering** against the windows and **blurring** the lights”* («дождь...стучал в окна и искажал свет фар») для описания погоды, которые эмоционально воздействуют на читателя, придавая ощущение одиночества, т.к. Коралина была преисполнена этого чувства.

Далее по сюжету девочка обнаруживает запертую дверь в одной из дальних комнат, которая оказывается замурованной. В один из таких же дождливых дней Коралине не спалось, поэтому она снова решает взглянуть на загадочную дверь в гостиной: *“cast a huge and distorted shadow on to the drawing-room carpet: she looked like a thin giant woman”* [4] (...вдруг заметила на ковре огромную искривленную тень, похожую на гигантскую худую женщину). В данном фрагменте автор сравнивает *«huge and distorted shadow»* («огромную искривленную тень») с *“a thin giant woman”* (гигантской худой женщиной). Сравнение не только передает ужас, охвативший героиню, но и пробуждает воображение и даже интерес читателя.

Следующее сравнение Н. Гейман приводит в описании одной из соседок главной героини мисс Спинк, к которой Коралина пришла в гости на следующий день после пугающей ночи: *“Miss Spink was bundled up in pullovers and cardigans, so she seemed more small and circular than ever. She looked like a large, fluffy egg”* [4] (Мисс Спинк так укуталась во множество свитеров и кофт, что казалась еще более кругленькой и низенькой, чем всегда. Она была похожа на гору взбитых сливок). Выбранное автором сравнение – *“She looked like a large, fluffy egg”* («Она была похожа на гору взбитых сливок») в какой-то степени рисует нам характер мисс Спинк, как доброй, домашней и милой старушки.

Вместе со своей соседкой, мисс Форсибл, мисс Спинк гадают девочке на чайниках и говорят, что Коралине грозит страшная опасность. На всякий случай они дают ей амулет, куриного бога: *“Miss Spink took off the top of the jar and began to pull things out of it. There was a tiny china duck, a thimble, a strange little brass coin, two paperclips, and a stone with a hole in it”* [4] (Мисс Спинк сняла крышку и стала вынимать из нее разные предметы. Там были: маленькая фарфоровая утка, наперсток, диковинная медная монетка, две скрепки и камешек с дыркой. Мисс Спинк протянула камешек Коралине). Здесь автор использует эпитеты *“a **tiny** china duck”* («маленькая фарфоровая утка»), *“a **strange** little brass coin”* («диковинная медная монетка»), которые помогают указать на детский восторг и заинтересованность Коралины в диковинных вещицах. Более того, благодаря данным эпитетам вещи ярче воспринимаются читателем и создают таинственную атмосферу гадания.

В один из дней, когда родителей не было дома, Коралина находит старый ключ и решает снова открыть ту загадочную дверь. И к ее удивлению, закрытая ранее дверь оказывается открытой: *“It opened on to a dark hallway. The bricks had gone, as if they'd never been there. There was a cold, musty smell coming through the open doorway: it smelled like something very old and very slow”* [4] (За дверью начался темный коридор. Кирпичная стена исчезла, будто ее никогда и не было. Из открытого проема повеяло холодным заплесневелым духом: пахло чем-то очень

старым и неподвижным. Коралина шагнула вперед). В данном фрагменте Н. Гейман использует эпитеты: “there was a **cold, musty** smell” («повеяло холодным заплесневелым духом») и “it smelled like something **very old and very slow**” («пахло чем-то очень старым и неподвижным») при описании таинственности атмосферы, возникающей от этого темного коридора. Эти ощущения холодящей душу сказочности автор подкрепляет сравнением: “*The bricks had gone, as if they'd never been there*” [4] (Кирпичная стена исчезла, будто ее никогда и не было).

К удивлению Коралины, она очутилась в своем же доме: тот же ковер, те же обои. Исключение составляла картина: “*The picture they had in their own hallway showed a boy in old-fashioned clothes staring at some bubbles. But now the expression on his face was different-he was looking at the bubbles as if he was planning to do something very nasty indeed to them*” [4] (На картине у нее дома был изображен мальчик в старомодной одежде, который рассматривал какие-то шарики. Но выражение его лица стало другим: мальчик смотрел на шарики так, будто собирался сделать что-то ужасное). Автор использует сравнение “he was looking at the bubbles **as if** he was planning to do something very nasty indeed to them” (мальчик пристально смотрел на шарики так, будто собирался сделать что-то ужасное), из-за чего у читателя возникает ощущение, что он находится в той же комнате, что и Коралина, а взгляд мальчика с картины кажется зловещим и даже немного ужасающим. Данное ощущение подчеркивает эпитет “**old-fashioned** clothes” и эмоционально окрашенный глагол “stare” вместо “look”.

Спустя время Коралина встречает других родителей: другая мама и другой папа выглядят так же, как настоящие, но вместо глаз у них пуговицы. Другая мама встречает девочку за накрытым столом и просит позвать отца обедать. Тот в свою очередь заявляет: “I’m starving” (Я просто умираю от голода). С английского “starve” переводится как «голодать, морить голодом». Это пример довольно широко используемой метафоры, применимой только в разговорной речи.

После обеда со своей другой семьей главная героиня отправляется исследовать свой новый дом. Зайдя к себе в комнату, она обнаружила огромное количество отличий, которые ее порадовали: “*There were all sorts of remarkable things in there she'd never seen before: wind-up angels that fluttered around the bedroom like startled sparrows; books with pictures that writhed and crawled and shimmered; little dinosaur skulls that their teeth as she passed. A whole toybox filled with wonderful toys*” [4] (Здесь было и множество необыкновенных вещей, которых она раньше никогда не видела: крылатые ангелочки, летавшие по комнате, как испуганные воробьи; книжки с картинками, которые двигались и кривлялись; черепа маленьких динозавров, которые клацали зубами, когда она проходила мимо. И ящик, полный удивительных игрушек). И снова автор будто играет словами, используя различные стилистические приемы. Н. Гейман сравнивает “wind-up angels” (крылатых ангелочков) с “startled sparrows” (испуганными воробьями) и указывает на напряжение, которое, кажется, что копится даже в игрушках. Следующий прием – олицетворение: “books with pictures that writhed and crawled and shimmered” («книжки с картинками, которые двигались и кривлялись») и “little dinosaur skulls that their teeth as she passed” («черепа маленьких динозавров, которые клацали зубами, когда она проходила мимо»). Автор подчеркивает сказочность и нереальность происходящего в этих строках.

После захватывающего театрального шоу главная героиня направляется домой, где ее ждали другие родители. За ужином они предлагают Коралине остаться, но для этого необходимо заменить свои глаза на пуговицы. Это сильно испугало девочку. Этот испуг передается автором через описание волос матери: “*the hair on her head drifted like plants under the sea*” [4]. (...волосы у нее на голове покачнулись, как водоросли на морском дне). Нил Гейман использует метафору

“**drifted**” и сравнение “like plants”. И метафора, и сравнение показывают читателю искусственность другой мамы, это замечает и сама девочка.

Коралина решает вернуться к себе домой через ту же дверь, через которую пришла. К ее удивлению оказывается, что настоящие родители пропали. Позже девочка замечает их заточенными в зеркале. Они сигнализируют ей, написав «Помоги нам» на стекле. Главная героиня решает спасти свою семью, отправившись обратно в другой мир к другой маме и другому папе. Там злой ведьме практически удается убедить Коралину в том, что родителям и без нее хорошо, но в последний момент девочка замечает на лице другой мамы “*a flash of real anger, which crossed her face like summer lightning*” [4] (перекосившую его вспышку ярости, мгновенную как летняя молния). Автор использует здесь сравнение: “*a flash... crossed her face like summer lightning*” (ярость, перекосившая лицо как летняя молния), максимально точно описывающие бурю эмоций, которую не смогла сдержать в себе ведьма. Н. Гейман все больше и больше раскрывает настоящую личность другой мамы и ее злой замысел.

За упрямство и непокорность злая ведьма заточила Коралину в зеркало, где “*she saw, or imagined she saw, three shapes, each as faint and pale as a moon in the daytime sky*” [4] (она увидела – или вообразила, что видит, – три фигуры, призрачные и бледные, как луна на дневном небосклоне) Это были дети-призраки, позволившие другой матери заменить глаза на пуговицы. При помощи сравнения “*three shapes, each as faint and pale as a moon*” («три фигуры, призрачные и бледные, как луна»), автор создает сказочную мистику происходящего. Более того, эти фигуры становятся символом надежды на лучший исход в сложившейся ситуации.

Благодаря своей находчивости и смелости Коралина выбирается из зеркала, выигрывает у ведьмы в игру, возвращается к себе домой с родителями и освобождает души детей. На следующее утро ей предстояло пойти в школу, но главная героиня сильно переживала: “*She fancied she could hear sweet music on the night air: the kind of music that can only be played on the tiniest silver trombones and trumpets and bassoons, on piccolos and tubas so delicate and small that their keys could only be pressed by the tiny pink fingers of white mice*” [4]. (...ей почудилось, что где-то заиграла прекрасная музыка, какую могут издавать только крошечные серебряные инструменты – тромбоны, флейты, трубы – такие изящные и маленькие, что играть на них можно лишь крошечными пальчиками мышиных лапок). Следующими эпитетами Нил Гейман подчеркивают окончившиеся трудности, с которыми пришлось столкнуться всей семье “**tiny** pink fingers of white mice” (крошечные пальчики мышиных лапок); “the **tiniest** silver trombones and trumpets and bassoons” («крошечные серебряные инструменты – тромбоны, флейты, трубы») и “**sweet** music” («прекрасная музыка»). Эта музыка является символом умиротворения, которое наконец-то настало после столь пугающих событий.

В заключении, необходимо отметить, что использование автором метафор, эпитетов, сравнений направлено на создание неподражаемой атмосферы вокруг происходящего в произведении. Они способствует динамичному развитию сюжетной линии, а также узнаваемости авторского стиля за счет своей выразительности, оригинальности и многозначности.

Список литературы

1. URL: <https://infourok.ru/stilisticheskie-priemy-kak-obekt-lingvisticheskogo-issledovaniya-5033468.html> (дата обращения: 10.02.2021).
2. URL: <https://knigionline.org/348-10-koralina.html#book> (дата обращения: 10.02.2021).
3. URL: <https://kratkoe.com/koralina-kratkoe-soderzhanie/> (дата обращения: 10.02.2021).
4. URL: <https://libcat.ru/knigi/na-inostrannyh-jazykah/na-anglijskom-yazyke/2420-3-coraline-neil-gaiman.html#text> (дата обращения: 10.02.2021).

5. URL: https://librebook.me/coraline_gaiman_neil/vol1/1 (дата обращения: 14.02.2021).
6. URL: <https://mybookland.ru/nil-gejman-koralina/> (дата обращения: 14.02.2021).
7. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Коралина#Примечания> (дата обращения: 20.02.2021).
8. URL: <http://www.english-source.ru/english-linguistics/discourse-analysis/136-stylistic-devices-and-expressive-means> (дата обращения: 20.02.2021).
9. URL: <https://www.lovelylanguage.ru/grammar/rules/758-metaphor> (дата обращения: 06.03.2021).

КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ СТАТУС АНГЛИЙСКИХ ЧАСТИЦ

А. В. Комарова¹, Н. В. Щенникова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Анализируется категориальный статус частиц в английском языке. Рассматриваются различные подходы ученых к определению английской частицы, в рамках которых частицы или растворяются в классе наречий, или анализируются как дискурсивные частицы, маркеры дискурса, заполнители пауз и операторные слова. Делается вывод о несостоятельности подхода, относящего частицы к классу наречий.

Ключевые слова: частица, часть речи, дискурсивное слово, единицы языка, наречие, прагматический подход, заполнители пауз

Неоднозначность категориального статуса английских частиц долгое время является предметом научной полемики. Размытость границ класса частиц в грамматике английского языка привела к тому, что частицы не изучаются в качестве отдельной части речи и относятся некоторыми учеными к более широкому классу наречий. Единства в определении данного понятия до сих пор не было достигнуто. Рассмотрим ряд работ отечественных и зарубежных исследователей, посвященных изучению конкретной группы лексических единиц, рассматривавших вопросы частеречного статуса английской частицы.

Отечественный лингвист Е. А. Макоева посвятила несколько статей рассмотрению функционального потенциала таких английских частиц, как *alone, also, even, but, just, merely, exactly, precisely, simply, still, too, yet* [1, с. 169]. А. Г. Минченков включил в класс английских частиц широкий круг языковых единиц: *actually, dead, easily, all, anyway, indeed, precisely, why, perfectly* [3, с. 43].

А. Вежбицкая относит английские лексические единицы *around, roughly, approximately, at least, almost, at the most, nearly* в группу *particles* или *approximates* [4, с. 52]. Такую классификацию английских частиц автор объясняет присутствием у них единого семантического компонента, который и определяет их употребление. А. В. Циммерлинг использует термины «дискурсивные слова» и «частицы» как синонимы и предлагает ввести обобщающее для них понятие «операторные слова» [7, с. 145].

Изучение работ английских и американских ученых в области функционирования английских частиц показывает, что многие современные авторы причисляют к английским частицам, прежде всего, так называемые дискурсивные частицы (*discourse particles*), маркеры дискурса (*discourse markers*) и заполнители пауз (*verbal fillers*). Указанным единицам свойственен ряд функциональных признаков, разделяемых ими с классом частиц. Кроме того, в работах некоторых ученых встречаются

попытки разграничения терминов *discourse markers* и *modal particles*, в то время как у других языковедов можно обнаружить смешение этих понятий [4, с. 52].

Несмотря на отсутствие консенсуса в определении английских частиц, широко распространенным является подход, рассматривающий их в качестве *particles*. Например, в работе '*Treatise of English Particles*', указанный термин обозначает артикли, предлоги, а также некоторые местоимения [4, с. 53]. В ряде отечественных статей отмечается, что данный сборник подвергся критике в сфере зарубежной англистики. Тем не менее, он стал предпосылкой для более детального изучения вопроса английских частиц.

Аналогичный подход к использованию термина *particles* содержится в сборнике рекомендаций при переводе с английского языка на латинский язык [4, с. 53]. В нем понятие *particles* применяется к разнообразным единицам – артиклям, предлогам и др. В приведенном сборнике также используется термин *particle of time*, который используется по отношению к наречиям *long*, *quick* и проч. Следовательно, в большинстве случаев термин *particles* обозначал именно служебные части речи.

В зарубежных грамматиках термин *particles* редко применяется к единицам, относящимся к отдельной части речи. Так, авторы грамматики английского языка *Longman Grammar of Spoken and Written English* к классу наречий относят усиительные наречия (*modifiers*), т.е. единицы, выражающие добавление или ограничение (*also*, *only*), состояние (*probably*, *like*), оценку (*unfortunately*) или перечисление (*thirdly*, *additionally*) [9]. В данном грамматическом пособии понятие *particles* содержится в разделе о наречных частицах (*adverb particles*); частотным также считается применение термина по отношению к частицам как составным элементам глаголов (в английской терминологии *verb-particle combination*).

Рассмотрение частиц в рамках класса наречий по ряду причин является противоречивым. Частицы не имеют одну из ключевых функций наречий – выражение нового признака действия: в предложении '*The Pyncheons, if all stories were true, **haughtily** as they bore themselves in the noonday streets of their native town, were no better than bond-servants to these plebeian Maules*' наречие *haughtily* выражает ключевой признак действия [4, с. 54]. Относясь к глаголу, *haughtily* выступает в роли полноценного члена предложения, и его опущение может привести к искажению общей мысли. Для сравнения приведем другое предложение: '*It would be an omission, trifling, **indeed**, but unpardonable, were we to forget the green moss that had long been gathered over the projections of the windows*' [8]. В данном предложении частица *indeed* не выражает признака действия, не может быть отнесена к глаголу и не является полноправным членом предложения.

Из этого следует, что наречия в отличие от частиц обладают способностью быть членами предложения (обстоятельствами) и относиться к определенному компоненту предложения [5, с. 1054]. Во фрагменте '*she would speak **sharply** to her*' наречие *sharply* является обстоятельством, относится к сказуемому и указывает на признак действия. Частицы, напротив, не всегда указывают на признак действия и не относятся к глаголу-сказуемому: '***All right**, your mother has shown a very proper regard for the good name of the family with which she connected herself*'. В одной из своих статей на тему класса выделительных частиц (*focus particles*) Э. Кениг также допускает возможность повторного использования частиц в рамках предложения: '***Only** a tremor in her shoulders shows her **only** terror*', что не характерно для класса наречий [2, с. 73].

По мнению Е. А. Стародумовой, противопоставление частиц и наречий полностью устраняется в рамках прагматического подхода. Этот подход объединяет традиционно разграничиваемые лексические единицы в категорию дискурсивных слов, включающую наречия, частицы и модальные слова [6, с. 55]. Она утверждает, что с позиций функционального или коммуникативно-дискурсивного подхода отнесение таких единиц к частям речи не имеет смысла. Однако, все дис-

курсивные слова не могут быть объединены под одним классом слов, в связи с чем для детального рассмотрения функционального потенциала частиц английского языка требуется их изучение за пределами класса наречий.

Следующим подходом к рассмотрению английских частиц является отнесение частиц к так называемым «заполнителям пауз» (*verbal fillers/filler words*) [4, с. 52]. Причиной использования таких дискурсивных частиц является необходимость обдумывать высказывание в условиях, когда речевая ситуация не допускает продолжительной паузы. Заполнители пауз являются ключевым элементом речевого инструментария политика.

Таким образом, анализ вышеприведенных подходов к понятию английской частицы указывает на то, существующие трактовки грамматического статуса частиц в английском языке имеют некоторые слабые стороны. В грамматиках английского языка частицы не выделяются в отдельную часть речи и рассматриваются в классе наречий. Такое объединение частиц с классом наречий вызывает возражения, поскольку частицы и наречия функционально не идентичны. В отличие от частиц наречие всегда относится к глаголу и выражает ключевой признак действия. В научной среде в настоящее время также разрабатывается подход к английским частицам в качестве заполнителей пауз.

Список литературы

1. Макоевеева С. Е. Частицы в современном английском языке (генезис и функциональный аспект) : дис. ... канд. филол. наук. Архангельск, 2001. 169 с.
2. Маркова Е. А. Английские эквиваленты русских частиц с позиций системной лингвистики : дис. ... канд. филол. наук. М., 2017. 177 с.
3. Минченков А. Г. Английские частицы: функции и перевод. СПб. : Антология, 2004. 96 с.
4. Савельева Л. А. Частицы в русском, немецком и английском языках (на примере текстов русской, немецкой и английской художественной литературы) : дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2020. 218 с.
5. Савельева Л. А. Категориальный статус и ключевые характеристики частиц в английском языке // Вестник Башкирского университета. 2017. № 4. С. 1052–1056.
6. Стародумова Е. А. Частицы русского языка (разноаспектное описание). Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2002. 292 с.
7. Циммерлинг А. В. Семантика в тексте и вне его: к универсальному определению частиц // Текст, структура и семантика : сб. науч. тр. М. : Наука, 2009. С. 140–154.
8. Hawthorne N. The House of the Seven Gables. New York : Barnes & Noble Classics Series, 2007. 336 p.
9. Longman Grammar of Spoken and Written English. Harlow, England : Longman, 1999.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ НЕМЕЦКОЙ РЕКЛАМЫ (НА ОСНОВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)

М. Ю. Королева¹, Е. Ю. Ожегова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются особенности лексики немецкого рекламного текста на примере фразеологизмов и классифицируются фразеологические единицы немецкой рекламы.

Ключевые слова: реклама, фразеологизм, метафорический перенос

Немецкий язык, как и любой другой, остро реагирует на изменения в обществе. В настоящее время двигателем прогресса является реклама и лексика немецкого языка приобретает характерные черты в рамках рекламных текстов. Достаточно характерным приемом для немецкой рекламы является использования фразеологизмов, на примере которых можно наблюдать динамику изменений в лексике.

Реклама представляет собой особую сферу практической деятельности, продуктом которой являются словесные произведения – рекламные тексты [1, с. 47].

Как и любой текст, рекламный текст выстраивается в соответствии с рядом правил. Н. Н. Кохтев делает акцент на том, что рекламные тексты коллективно-авторские, т.е. создаются группой авторов, каждый из которых работает над определенной частью текста. Вся авторская группа следует особым правилам формирования текстов и их частей, присущими данной сфере общения [1, с. 50].

Как уже было упомянуто выше, важную роль в лексике немецкой рекламы играют фразеологизмы (устойчивые словосочетания, значения которых, независимо от слов-компонентов, образующих семантическую функцию).

Фразеологизм – важная составляющая любого рекламного текста, в составе которого он выполняет широкий ряд функций, т.к. усиливает его образность и добавляет экспрессивную окраску. Для немецкоязычных текстов рекламы автомобилей также характерно использование фразеологизмов.

В качестве источников для исследования использовались различные интернет-ресурсы, задачей которых является продажа автомобилей, а также известные печатные издания, такие как журнал „Spiegel“ и газеты „ZEIT“, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, „Süddeutsche Zeitung“, „Berliner Zeitung“,.. Выбор единиц для анализа был ограничен рекламой автомобилей, т.к. автомобили – важная составляющая жизни и культуры немецкого общества. Данная тематика представляет особый интерес для анализа.

Фразеологизмы в немецком рекламном тексте можно классифицировать следующим образом:

- Самую большую группу составили фразеологические единицы (далее ФЕ), значение составляющих компонентов которых не равно общему значению ФЕ. Данные ФЕ представляют собой абсолютно неделимые, неразложимые словосочетания, значение которых независимо от лексического состава. В качестве примера можно привести следующие : aus seiner Haut nicht können (Aus seiner Haut kann der Ingenieur dann doch nicht);

- Den Stirn bieten + Dat. (Bieten Sie dem Wind die Stirn);

- Sich auf die Socken machen (Zusammen mit Skoda machen Sie sich auf die Socken).

В последнем примере видно, что словосочетание „sich auf die Socken machen“ невозможно перевести дословно: «приняться за носки», и в результате переноса смысла перевод выглядит как «отправиться в путь». Таким образом, данные единицы представляют собой идиомы.

1. Вторую группу фразеологических единиц составили те, в которых значение целого связано с пониманием потенциального смысла слов, образующих эти сочетания. Проанализируем следующий фразеологизм в рекламе немецкой марки автомобилей:

Ins Rennen schicken (Opel attackiert den Golf, Audi bringt den neuen A4 und Skoda schickt den Superb ins Rennen). Данное фразеологическое сочетание представляет собой глагольное соединение, состоящее из глагола schicken и дополне-

ния ins Rennen. Существительное das Rennen скачки изменило свое значение в сочетании с глаголом bringen и стало означать «привести в движение».

2. Парные словосочетания составили еще одну группу фразеологических единиц в нашей классификации. Обычно они эквивалентны одному слову и служат для выражения одного понятия. В данной группе было выделено 8 единиц:

- 1) Durch und durch stark und robust;
- 2) Perfekt auf Straßen. Und über Stock und Stein;
- 3) Mit diesem Auto werden sie nicht ruhen und rasten;
- 4) Sie wählen Ihre Modelle nach Lust und Laune;
- 5) Erreichen Sie Ihr Ziel – auf eigene Art und Weise;
- 6) Dieses Auto werden Sie hegen und pflegen;
- 7) Schützen Sie Ihr Auto vor Wind und Wetter;

8) Frag doch nochmal klipp und klar bei Audi nach ob irgendwelche Getriebeölwechsel bei deinem Getriebevorgesehen sind? Следует отметить, что большую по количеству группу составили парные лексемы, представляющие собой сочетание существительных (напр. : über Stock und Stein). Это связано с тем, что именно существительные выполняют номинативную функцию, предавая рекламному тексту новую семантику.

Таким образом, в процессе семантического анализа фразеологических единиц в тексте немецкой рекламы все ФЕ образовали 3 большие группы:

- идиомы, которые полностью изменили свое значение;
- фразеологические словосочетания, которые частично изменили значение;
- парные словосочетания, которые подчеркивают семантику в текстах немецкой рекламы.

Наиболее продуктивным способом изменения значения выступает метафорический перенос, поскольку он менее сложный, чем метонимический. Наряду с изменениями в семантике, некоторые ФЕ подверглись структурным и стилистическим преобразованиям.

В процессе лексико-семантического анализа фразеологических единиц в тексте немецкой рекламы автомобилей было подтверждено, что все ФЕ образовали 3 большие группы: идиомы, которые полностью изменили свое значение; фразеологические словосочетания, которые частично изменили значение; парные словосочетания, которые подчеркивают семантику в текстах немецкой рекламы. Наиболее продуктивным способом изменения значения выступает метафорический перенос, поскольку он менее сложный, чем метонимический. Наряду с изменениями в семантике, некоторые ФЕ подверглись структурным и стилистическим преобразованиям.

Список литературы

1. Кохтев Н. Н. Реклама: искусство слова. Рекомендации для составителей рекламных текстов. М. : Изд-во МГУ, 1997. С. 47–50.
2. Артемов В. Реклама и нереклама. Львов : Кальвария, 2007. 25 с.
3. Ромат Е. В. Реклама : [История. Теория. Практика]. 6-е изд. СПб. : Питер : Питер принт, 2003. 556 с.
4. Гулыга Е. В., Розен Е. В. Новое и старое в лексике и грамматике немецкого языка. М. : Просвещение, 1971. 159 с.
5. Огуй О. Д. Лексикология немецкого языка. Винница : Нова книга, 2003. 312 с.
6. Розен Е. В. Лексика немецкого языка сегодня. М. : Высш. шк., 1976. 143 с.

ПОНИМАНИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

О. С. Кузьяева¹, Н. А. Аверьянова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается одна из наиболее важных проблем герменевтики: вопрос понимания текста. Выделяются различные подходы к интерпретации и виды объяснения в рамках современной теории понимания художественного текста.

Ключевые слова: художественный текст, понимание, интерпретация, герменевтика, интерпретатор

Проблема понимания художественного текста непосредственно связана с проблемой интерпретации. Художественный текст является одним из важнейших видов художественной языковой коммуникации. Вопросы о понимании и интерпретации текста составляют предмет исследований герменевтики.

Рассматривая понятие «понимание», отметим, что это процесс постижения смысла текста, диалог между говорящим и слушающим, пишущим и читающим, в процессе которого происходит распределение смысла текста [1, с. 5]. Такой диалог может выступать в качестве столкновения объективной реальности автора текста и интерпретатора. Это обуславливается тем, что понимание художественного произведения включает в себя комплекс культурно-языкового и социально-психологического факторов. В ходе прочтения текста читатель стремится понять смысл, заложенный автором в произведение, ищет точки соприкосновения между картиной мира автора текста и своей собственной.

Исходя из концепции М. М. Бахтина, понимание текста требует выхода за пределы буквального прочтения [2, с. 297]. Для того чтобы раскрыть смысл, а значит понять художественный текст, следует соответствующим образом его интерпретировать – освоить идейный замысел, смысловую и эмоциональную информацию произведения, воссоздав авторское видение. Задача интерпретации художественного текста – извлечь максимум заложенных в него чувств, символов, мыслей автора. Все это является показателем языковой компетенции, высокой культуры восприятия художественного текста.

Психологической задачей интерпретации является понимание основного замысла произведения, исходя из знания особенностей жизни автора, «понимать произведение лучше, чем его понимал автор», как утверждал немецкий философ Ф. Шлейермахер.

Осмысляя текст, интерпретатор опирается на собственный опыт и знания, которые позволяют ему домыслить ситуацию, представленную в тексте, судить о ее реальности и правдоподобности [5, с. 78]. Поэтому, полагает О. С. Зорькина, отдельно стоит обратить внимание на психофизиологические характеристики воспринимающего текст индивида, а именно на его пол и возраст. Эти особенности определяют картину мира, от которой зависят различия в трактовании и восприятии человеком содержательных компонентов текста [6, с. 207].

Наиболее остро проблема понимания встает в ситуации, когда в тексте присутствуют различия между родной и иной культурами, обусловленные национальной спецификой. Они создают трудности в процессе восприятия иноязычного текста, что зачастую приводит к искаженной интерпретации культуры.

Проблема интерпретации художественного текста как инокультурного не так давно появилась в современной лингвистике. Попытки создания теоретической базы и разработки, касающиеся специфики языкового материала, отражены в работах Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Д. Круше, Ю. А. Сорокина и И. Ю. Марковиной, К. Фордervюльбеке и др.

Сама работа по толкованию текста – это работа по преодолению культурной отдаленности, дистанций, отделяющих читателя от чуждого ему текста и ставящих текст и читателя на один уровень.

Д. С. Лихачев, известный отечественный филолог, предлагает следующую схему исследования художественного текста:

- 1) воссоздание истории текста, замысла автора;
- 2) исследование биографии автора, его личности, творчества;
- 3) сопоставление результатов первого этапа с эпохой, общественной жизнью, исторической ситуацией [7, с. 32].

Д. С. Лихачев полагал, что «изъятие из контекста эпохи делает произведение слишком неустойчивым. Только историческое отношение к произведению стабилизирует понимание» [7, с. 32].

На сегодняшний день можно выделить несколько основных подходов к интерпретации художественного текста с целью изучения. Они указывают как на трудность самого художественного текста, так и на способы постановки разного рода методических задач.

Художественный текст рассматривается как материал и средство обучения языку в *учебно-коммуникативном подходе*. Текст характеризуется традиционностью в практическом обучении иностранному языку (данный подход рассматривается в работах Л. С. Журавлевой, М. Д. Зиновьевой).

Лингвистический подход к компоненту учебной работы над художественным текстом связан обращенностью к языковым особенностям текста, к содержанию и значению текста (работы М. И. Гореликовой, Д. М. Магомедовой).

В центре особого внимания методистов и исследователей находится *литературоведческий подход*, связанный с выявлением значения и смысла художественного произведения через идейно-образную структуру (работы Г. В. Степанова, Л. Б. Бей).

Лингвострановедческий подход обуславливается лингвострановедческим и лингвокультурологическим потенциалом художественного текста и значением этого потенциала для процессов смыслопорождения (работы Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Н. В. Кулибиной, Л. В. Миллер, Т. Н. Чернявской, Е. Е. Юркова).

Филологический подход в совокупности предполагает рассмотрение художественного текста «изнутри»: поиск особой, присущей только данному тексту образно-речевой организации, превращающих автора в индивидуальную «языковую личность» (К. А. Рогова, Н. М. Шанский и др.).

Таким образом, понимание представляет собой особый когнитивный процесс. Для понимания художественного текста необходимо знание законов жанра, к которому принадлежит произведение, истории, традиций, биографии автора, его индивидуально-психологических особенностей, окружения, причин написания текста, закономерностей художественного творчества.

Чтобы раскрыть смысл и, следовательно, понять художественный текст, необходимо соответствующим образом интерпретировать его. Благодаря интерпретации художественный текст проживает множество жизней. Обучение приемам интерпретации художественного текста составляет важнейшее звено в формировании культуры чтения, способов познания мира, национальной и мировой культуры.

Интерпретация текста представляет собой своеобразное взаимодействие двух миров: внутреннего мира литературного произведения и мира читателя.

Список литературы

1. Богин Г. И. Филологическая герменевтика. Калинин : КГУ, 1982. 86 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986. 445 с.
3. Васильева В. В. Интерпретация текста в образовании. Пермь : ЗУУНЦ, 1997. 168 с.
4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. 148 с.
5. Залевская А. А., Каминская Э. Е., Медведева И. Л., Рафикова Н. В. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. Тверь : ТГУ, 1998. 206 с.
6. Зорькина О. С. О психолингвистическом подходе к изучению текста. Язык и культура. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2003. С. 205–210.
7. Лихачев Д. С. О филологии : сборник. М. : Высш. шк., 1989. 206 с.
8. Нефедова Л. А. Когнитивный подход к интерпретации текста. Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2003. 54 с.

ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК ОСНОВНОЙ СПОСОБ ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А. М. Медведев¹, Н. А. Аверьянова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Излагаются данные о заимствованиях в современном английском языке и причины их образования. Производится этимологический анализ конкретных примеров.

Ключевые слова: заимствование, английский язык, лексика, УМК, калька

В условиях глобальных экономических, политических и социальных процессов, стремительного развития информационных технологий и средств массовой информации, повышения скорости распространения информации активизируется неизбежное межъязыковое взаимодействие. Возросшие политические, экономические и культурные связи между странами приводят к развитию и расширению языковых контактов. Любое явление или событие отражается на страницах газет и журналов, на телевидении, в новостях различных интернет-порталов. Определенные новшества внедряются в язык, становятся частью человеческой речи и укореняются в ней.

Лингвисты схожи во мнении, что самым динамичным уровнем языка выступает лексическая система. Именно она, прежде всего, отзывается на все преобразования в обществе. Как и любой другой язык, английский язык состоит из исконных и заимствованных слов. Исконное слово – это слово конкретного языка, сохранившееся в первоначальном лексическом значении с древних времен, входящее в основу словарного запаса данного языка. Под заимствованными словами понимаются лексические единицы, вошедшие в состав конкретного языка из других языков и подчинившиеся его внутренним законам.

Для английского языка проблема заимствований особенно актуальна, так как словарный фонд этого языка более чем на 70 % состоит из заимствованных лексических единиц, обозначающих те или иные явления быта, природы, различных сфер жизни и деятельности человека, служебные слова, буквы и словообразовательные морфемы.

В рамках самостоятельного анализа УМК по английскому языку, рекомендованных ФГОС, было выявлено, что процент использования заимствованной лексики в

современных школьных учебниках крайне велик. Наибольшее количество слов являются кальками из латыни. Однако встречается значительное число лексических единиц, заимствованных из скандинавских, французского, кельтских и других языков.

Постепенные изменения в словарном фонде английского языка в большинстве случаев осуществлялись ввиду внутренних законов его развития. Однако можно отметить и крайне стремительные преобразования под влиянием внешних воздействий (завоевания, войны или вторжения), которые касались всех сторон языковой структуры (уровни, ярусы, аспекты) [2, с. 30].

Причины заимствования тесно связаны с историческими обстоятельствами, которые стимулируют данный процесс. Среди причин, обусловивших изменения в английском языке, следует назвать Столетнюю войну; эпоху Ренессанса; морское владычество Англии и колониальные захваты; развитие торговли и промышленности, науки и литературы; буржуазную революцию и развитие самосознания рабочего класса; Первую и Вторую мировые войны, принятие христианства и другие. В результате всех этих исторических процессов словарный состав современного английского языка, сохраняя свое основное ядро исконно английских слов, оказался весьма смешанным по своему происхождению.

Заимствованная лексика входит в просторечие вполне естественным образом. Процесс начинается с того, что двуязычные люди некоего языкового сообщества начинают использовать слова из другого языка. Эти люди зачастую предпочитают использовать определенные иностранные слова, потому что они чувствуют, что эти слова более престижны, чем подобные из их родного языка. С течением времени все больше и больше людей начинают использовать эту лексическую единицу, и в конце концов она становится частью лексики заимствующего языка.

Вопрос о том, почему слова заимствуются одним языком из другого, до сих пор остается без конкретного ответа. Иногда это делается для того, чтобы заполнить пробел в словарном запасе языка. Так, например, когда саксы заимствовали латинские слова для обозначения «масла», «сливы», «свеклы», они делали это потому, что в их собственных словарях не хватало слов для этих новых объектов. По той же причине слова «картофель» и «помидор» были заимствованы англичанами из испанского языка, когда эти овощи были впервые привезены в Англию испанцами. Именно эти кальки мы можем встретить в разделе «Еда» во многих УМК по английскому языку. Например, в книге для учащихся Spotlight / Английский в фокусе для учеников 3 класса. Авторами учебника являются: Быкова Н. И., Дули Дженни, Поспелова М. Д., Эванс В. В данном УМК вышеупомянутые заимствования встречаются в модуле 3 'All the things I like!' [1, с. 41–44].

Стоит отметить, что большинство английских заимствований долгое время были частью английского словаря. Так, например, большое количество людей уверены, что слово "simple" является исконным, однако – в действительности все обстоит несколько иначе. Проведя этимологический анализ слова "simple" можно отметить, что оно вошло в английский язык приблизительно в 1220 году и было заимствовано из французского языка. Это слово, однако, первоначально не было французским, а когда-то так же было калькировано из латыни. Благодаря данному примеру становится очевидным, что иноязычные заимствования могут присутствовать в словаре конкретного языка на протяжении долгого времени, но, тем не менее, являться заимствованными. Однако для того, чтобы общество могло разграничивать заимствованную и исконную лексику, человечеству необходимо понимать и знать историю конкретного языка.

Итак, нам удалось выяснить, что более двух третьих слов английского вокабуляра являются заимствованиями. В основном это слова романского происхождения (латинский, французский, итальянский и испанский языки). Римское вторжение, принятие христианства, Скандинавские и Нормандские завоевания

Британских островов, развитие Британского колониализма и торговых и культурных связей поспособствовали значительному увеличению английского вокабуляра. Большинство этих заимствований полностью ассимилированы в английском языке по своему произношению, грамматике, орфографии и с трудом отличимы от родных слов. Однако английский язык продолжает поглощать иностранные слова, но теперь количество заимствований не так велико, как раньше, так как в настоящее время именно английский язык выступает языком лингва-франка. Не стоит забывать, что именно английский язык отличается большим богатством словарного запаса по сравнению с другими языками.

Лексическая составляющая современного английского языка представляется многослойной. Различают довольно давние заимствования, которые в большой степени ассимилировались в английском языке, что могут показаться исконными словами. Примером могут служить кельтские заимствования. На их основе в английский язык попали три слоя латинских заимствований по эпохам – заимствования первых веков нашей эры, заимствования VI–VII вв. и заимствования XV–XVI вв. Также выделяют заимствования из разных языков, например, скандинавские заимствования эпохи скандинавских набегов, старые и новые французские заимствования, а также заимствования из греческого, итальянского, голландского, испанского, русского, немецкого и других языков [3, с. 37].

Благодаря самостоятельному знакомству и анализу нескольких УМК по английскому языку, был сделан вывод, что иноязычные заимствования повсеместно используются не только в экономической, политической и информационной сфере, но и в образовательной. На каждом уроке педагог и учащиеся используют в своей устной и письменной речи кальки из различных языков, которые непрерывно взаимодействовали друг с другом на протяжении всей истории человечества.

Однако не стоит забывать, что вхождение иностранных слов – естественный процесс, крайне необходимый для развития любого языка. Именно благодаря калькированию любой мировой язык становится разнообразным, расширяется его словарный состав. Стоит отметить, что индивидуальность и отличительные черты языка ни в коей мере не страдают, так же как не нарушаются грамматические правила и законы внутреннего развития языка.

Список литературы

1. Комарова Ю. А., Ларионова И. В., Перретт Ж. Английский язык. М. : Русское слово, 2015. 120 с.
2. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. М. : Наука, 1982. 152 с.
3. Секирин В. П. Заимствования в английском языке. Киев : Изд-во Киев. ун-та, 2010. 151 с.

ВОПРОСЫ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

М. А. Надорова¹, Н. А. Аверьянова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются понятие интертекстуальности, а также вопросы интертекстуальности в лингвистике. Интертекстуальность является смежным термином, так как одновременно служит объектом изучения для литературоведов и лингвистов. Теория

интертекстуальности представляет собой базу для интертекстуального анализа текста любого жанрового назначения. Приводятся обзор и анализ классификаций интертекстуальности, существующих на сегодняшний день. Также описываются свойства и функции интертекстуальности с лингвистической точки зрения.

Ключевые слова: интертекстуальность, интертекст, литературоведение, лингвистика

Интертекстуальность как теория представляет собой основу для интертекстуального анализа текста, который, в свою очередь, возможен как с точки зрения литературоведения, так и с точки зрения лингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики. Любой тип интертекстуального анализа нуждается в лингвистическом анализе, однако единой лингвистической теории интертекстуальности на сегодняшний день пока не разработано.

Интертекстуальность как лингвистическое явление рассматривается учеными относительно недавно, т.к. долгое время ее рассматривали исключительно как явление литературоведческого характера. Изучением интертекстуальности как лингвистического аспекта занимаются как зарубежные языковеды, так и отечественные на протяжении последних десятилетий.

Впервые понятие интертекстуальности было использовано отечественным ученым Ю. Кристевой в 1967 году [6, с. 427]. Автор рассматривал его в качестве основного литературоведческого понятия, предполагавшего «текстуальную интеракцию, происходящую внутри отдельного текста». Однако отсылки к интертекстуальности упоминаются еще в начале XX века (1920 год) в работах В. В. Виноградова, М. М. Бахтина, В. М. Жирмунского, Б. М. Эйхенбаума. Многие исследователи задавались вопросом о том, присутствует ли в тексте более ранние тексты, т.е. отсылки к творчеству других авторов. По мнению М. М. Бахтина, литература полифонична и текст ведет диалог с жанром. Ученый писал, что «...даже прошлые, т.е. рожденные в диалоге прошедших веков, смыслы никогда не могут быть стабильными (раз и навсегда завершенными, конечными) – они всегда будут меняться и обновляться в процессе последующего, будущего развития диалога. В любой момент развития диалога существуют огромные, неограниченные массы забытых смыслов, но в определенные моменты дальнейшего развития диалога, по ходу его, они снова вспомнятся и оживут в обновленном (в новом контексте) виде» [3]. Это означает, что за каждым диалогическим высказыванием стоит автор.

Далее в 1985 году в свет выходит сборник на немецком языке «Интертекстуальность: формы и функции на английском материале», в котором была предпринята попытка расширить границы интертекстуальности за пределы литературоведения. У. Бройхом, М. Пфистером и Б. Шульте-Мидделих разрабатывались гипотезы относительно проблемы интертекстуальности, а также сформирована классификация интертекстуальных ссылок. Помимо этого, лингвистами были предприняты попытки исследования функциональных значений интертекстуальности, а именно то, какова цель обращения писателя к произведениям своих современников и предшественников и какого эффекта он желает достичь таким образом [9, с. 147].

В литературоведении интертекстуальность рассматривается в качестве инструмента изучения творческого диалога авторов, направлений, жанров, а также в качестве материала для исследования художественных приемов. С лингвистической стороны интертекстуальность подразумевает изучение языковых форм присутствия текста в тексте, исследование характера отношений между текстами, их семантическую сторону, текстообразовательные функции интертекста, а также то, каким образом кодирован и декодирован текст.

С лингвистической позиции достаточно подробно представлены исследования, связанные с формами интертекстуальных включений в новом тексте. Интертекст в лингвистическом понимании предстает как факт присутствия в тексте элементов другого текста. Согласно Н. С. Аксеновой, интертекст проявляется в форме следующих признаков:

- маркеры включения (использование кавычек в тексте, другого шрифта, фамилии автора напрямую и т.п.);
- отношения нового текста и источника интертекста (интертекстуальность, паратекстуальность, метатекстуальность и т.п.);
- типы включения текста в текст (использование цитат, аллюзий, реминисценции т.п.) [1, с. 3].

Н. А. Кузьминой сформирована подробная лингвистическая классификация маркеров интертекстуальности. Исследователь включает в классификацию кавычки, шрифт, графические, семантические, синтаксические и лексические маркеры [7, с. 129]. Н. А. Фатеева предложила классификацию форм атрибуции интертекста [8, с. 23]. И. В. Арнольд разработана классификация типов включений и отношений нового текста и источника интертекста [2, с. 424].

Рассмотрим классификацию интертекстуальных отношений Жерара Женетта, разработавшего практическую модель межтекстовых отношений. Лингвист рассмотрел различные типы взаимодействия текстов на следующих уровнях:

- уровень интертекстуальности (один текст в другом представлен в форме плагиата, цитаты, отсылки, намеков);
- уровень паратекстуальности (отношение текста к конкретной части своего текста);
- уровень метатекстуальности (отношение текста к контексту);
- уровень гипертекстуальности (взаимопародирование текстов);
- уровень архитекстуальности (определение текстовой жанровой связи) [5, с. 120].

Классификация является универсальной, т.е. применяется как в лингвистике, так и в литературоведении.

Что касается функций интертекстуальности, то относительно этого высказалась Ю.А. Башкатова, считая, что функциональность напрямую зависит от понимания самого этого явления [4, с. 29]. Одной из функций интертекстуальности является текстообразование, предполагающее построение читателем нового текста из интертекстуального отрывка и памяти претекста. Интертекстуальность также выполняет функцию создания диалога между текстами, а также между культурами и эпохами. Эти функции являются основными. Ю.А. Башкатовой выделены функции текстопорождающие, экспрессивные, референтивные, поэтические, а также функции выдвижения. Все выделенные функции образуют классификацию общелингвистических функций интертекстуальности.

Таким образом, проведя обзор исследований, мы определили, что явление интертекстуальности рассматривается всесторонне. Необходимо отметить, что с литературоведческой позиции оно исследовано подробнее. С лингвистической позиции интертекстуальность рассматривается как языковая форма присутствия текста в тексте. Сегодня, несмотря на непродолжительность изучения интертекстуальности как лингвистического явления, полученные результаты позволили сформировать несколько видов классификаций, а именно форм интертекстуальных включений, маркеров интертекстуальности, характера отношений между текстами.

Список литературы

1. Аксенова Н. С. Интертекстуальность в литературоведении и лингвистике: проблема выбора подхода // Вестник Московского государственного областного университета. 2013. № 1. С. 1–8.
2. Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. М. : URSS, 2010. 448 с.
3. Бахтин М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/bahtin/probl_sod.php
4. Башкатова Ю. А. Интертекстуальность словесно-художественного портрета. Кемерово : Кузбассвуиздат, 2006. 143 с.
5. Женетт Ж. Палимпсесты: литература во второй степени. М. : Науч. мир, 1982. 76 с.
6. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / пер. с франц., сост., вступ. ст. Г. К. Косикова. М. : Прогресс, 2000. С. 427–457.
7. Кузьмина Н. А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. М. : КомКнига, 2007. 272 с.
8. Фатеева Н. А. Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности. М. : КомКнига, 2007. 280 с.
9. Broich U., Pfister M. Intertextualität: Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. Tübingen : Niemeyer, 1985. 271 s.

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ АНГЛИЙСКИХ ШУТОК

М. А. Надорова¹, Н. А. Аверьянова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Освещаются вопросы относительно того, какие функциональные назначения с точки зрения интертекстуальности преобладают у английских шуток. Рассматривается понятие юмора, кратко описываются английские шутки. Приводится типология английских шуток, а также отмечается присущая им интертекстуальность, после чего выделяются три интертекстуальные функции английских шуток, сказанное подкрепляется примерами.

Ключевые слова: шутка, типология английских шуток, интертекстуальность, интертекстуальные функции шуток, аппелятивная, референциальная

Общеизвестно, что понятие «юмор» берет свое происхождение с латинского языка от слова “humor”, означающего «жидкость». В английском языке “humour” имеет значение «нрав, настроение».

Юмор рассматривается как нечто комическое, обладающее мирозерцательным характером и сложностью тона в оценке жизни, где серьезное прячется за завесой смешного. По мнению Н. В. Гоголя, юмор способствует приоткрытию «незримого миру слез», т.е. за ничтожным скрывается великое, за смешным – грустное, а за безумием – мудрость [1, с. 401].

Само понятие юмора является неоднозначным, т.к. его рассматривают в качестве беззлобно-насмешливого отношения к отдельным явлениям жизни и к миру в целом. Рассматривая узкое значение юмора, мы видим метод самовыражения творческой личности, на основе которого строятся произведения комических

жанров. Существует множество различных форм юмора. К ним можно отнести пародии, шутки, байки, частушки, прибаутки, анекдоты, шаржи и карикатуры.

В английском языке юмор обладает национальным колоритом. Ему присуща тонкость и аристократичность, спокойствие и элегантность. Исследователями указывается, что английский юмор строится многовековой привычке англичан подавлять внешнее выражение своих эмоций. Им характерно выражение шутки с невозмутимой серьезностью.

Г. Г. Почепцовым выделяется типология английских шуток, включающая в себя:

1) анекдоты, или *narrative jokes*, написанные в виде повествования или диалога о событиях в мире (реальном или вымышленном);

2) запрещенные шутки, или *dirty jokes*, основанные на запретных тематиках, на которые неприлично шутить в английском обществе;

3) *elephant jokes* – тип шуток, основанный на загадке, в которых обязательно используется слово «*elephant*», которое и перенимает на себя юмористический эффект;

4) *Tom Swifties* – тип шуток, в текст которых включена фраза с прямой речью, основанная на игре слов. Игра слов, в свою очередь, описывает манеру высказывания;

5) *Wellerisms* – шутка, основанная на общеизвестной идиоме или пословице, содержащая в себе смысловую игру слов;

6) *Knock-knock-jokes* – шутки, представляющие собой ролевую игру с главным персонажем или каламбуристом [5, с. 48].

Шутки в английском языке с лингвистической точки зрения могут выполнять интертекстуальные функции. Интертекстуальностью Ю. Кристева называет «текстуальную интеракцию, происходящую внутри отдельного текста» [3, с. 427]. Другими словами, интертекстуальность представляет собой наличие скрытого текста в тексте, т.е. когда писатель заимствует текст другого писателя и вкрапливает его в свое произведение.

С точки зрения интертекстуальности английские шутки выполняют следующие функции:

Несмотря на кажущуюся незначительность, апеллятивная функция (функция обращения) обусловлена четкой социальной ориентацией. Мы обращаемся по-разному к людям с разным социальным статусом, дифференцированно используя не только формы имени, но и формулы обращения. Одновременно с вербальными средствами могут быть использованы невербальные. Апеллятивная функция (*appellative function*) основана на том, что «получатель» доступен отправителю в качестве адресата, а потому имеется возможность обратной связи с этим адресатом, что вызывает необходимость в учете (отправителем) фоновых знаний своего адресата [6].

Рассмотрим, прецедентные юмористические тексты, направленные на интенциональную составляющую апеллятивной функции языка. Данная функция, направленная на интенциональную составляющую стимула, в ряде случаев имеет вид обличения скрытой речеактовой интенции, обвинений его во лжи, лести и т.д.:

“Oh dear, I'll grieve for you”. “Oh, really? I don't believe you. You were trying to kill Me”. – said Bush to his Muslim colleague .

1. Референциальная функция

Виды прецедентных текстов в современных английских шутках на примере референтной функции интертекста.

Для создания юмористического эффекта в исследуемом нами материале, используются следующие виды прецедентных феноменов, имеющие в своей основе референциальную функцию языка, в которых референция указывает на:

1. Имена собственные:

а) Имена и фамилии известных писателей, например:

While sitting in a bar **Charles Dickens** said: "Please, sir, I'd like a martini". Bartender: "Sure thing. **Olive** or **twist**?"

Комизм создается аллюзивной игрой слов, которая построена на метафорической референции, связанной с произведением Ч. Дикенса "Oliver Twist": сравним креативную игру со словами olive or twist и "Oliver Twist".

б) Имена или фамилии, также характерные признаки литературных героев, к примеру:

Potter, silly thing! Get your **magic wand** out of your plate, we're not having the day of Chinese cuisine today!

Сравнение волшебной палочки с палочками для еды, а также игра слов создает эффект комического: magic wand – волшебная палочка и wand – палочка, с помощью которой китайцы принимают пищу.

в) Имена и фамилии известных актеров, например:

Richard Gere was driving in his brand new car when suddenly he ran over a very **pretty woman**: "Julia, you can't get rid of your role still"?

В этом анекдоте делается намек на фильм "Pretty Woman", в котором играли американские актеры Ричард Гир и Джулия Робертс. Аллюзия используется в метафорическом значении

2. Цитаты, воспроизводимые буквально, и аллюзии:

а) названия литературных произведений и фильмов:

"Farewell to white bread" – said a committed dieting woman who loved Hemingway.

Аллюзия на роман Е. Хемингуэя "A Farewell to Arms" вместе с игрой слов «Farewell to white bread» создает комический эффект в этой шутке. Лексическая подмена оригинального денотату "... to arms" на "... to white bread" обусловлена контекстом анекдота.

б) высказывания литературных героев:

"No matter where to go if you want to eat everywhere", – said Cheshire cat to his fat wife.

Эта аллюзия – намек на книгу Л. Кэрролла "Alice in Wonderland".

в) Пословицы и поговорки, буквально и фрагментарно:

"Late to bed, early to rise, makes a fan radio-wise".

Юмор создается с помощью перефразирования и процесса гибридизации – отсечения второй части пословицы и добавления нового содержания к первой части. Первоначально эта пословица имеет следующий вид: Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise. Синтаксические и лексические изменения в оригинальном денотате вместе с аллюзией на известную пословицу обуславливают комизм этой шутки.

В английских юмористических текстах, метатекстовая функция выполняет регулирующую роль при непосредственном восприятии речевых сообщений. Как нам кажется, метатекстовая функция довольно распространена в английских текстах, так как, в ней присутствует определенное, выработанное столетиями, традиционное чувство меры, при всякого рода устных высказываниях. Особенно ярко проявляется данная функция в текстах юмористического характера, которые, в свою очередь, не лишены тщательно замаскированной иронии. Именно маскировка, не прямое указание на что-либо, за счет механизмов метатекстовой функции интертекста в английском юмористическом дискурсе и обуславливает положительный эффект шуток.

Приведем примеры метатекстовой функции интертекстуальных фрагментов английских шуток.

1) Интертекстуальные высказывания определяют рамки текстовой протяженности продолжительность дискурса, приведем в качестве примера:

Shut up Marvin! I can't hear what the kid is saying. You want to know when his parents will leave and he'll be home alone, all alone, don't you?

2) Интертекстуальные метатекстовые высказывания определяют способ совершения речевого действия в английской шутке, а именно регуляция громкости речи, возьмем для примера:

During the lecture Professor Higgins made a remark "You can't sleep in my class". Student – "If you didn't talk so loud I could".

Таким образом, были рассмотрены три интертекстуальные функции английских шуток, которые выполняют слова, взятые из других текстов. Было определено, что в качестве интертекстуальных элементов могут выступать имена и фамилии известных личностей, цитаты из литературных произведений, а также слова, выражающие коммуникативность.

Список литературы

1. Большая советская энциклопедия : в 30 т. Т. 30. М. : Советская энциклопедия, 1976. 497 с.
2. Вежбицка А. Метатекст в тексте. URL: http://destruction.narod.ru/vegicka_metatekst.htm
3. Кристева Ю. С. Бахтин, слово, диалог и роман // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. 1995. № 1. С. 97–124.
4. Фомичева Ж. Е. Иноязычные скопления как вид интертекстуальности // Интертекстуальные связи в художественном тексте. СПб. : Образование, 1993. С. 82–91.
5. Функции интертекстуальности. URL: <http://www.fixed.ru/priklings/intertekst/funkcii.html>
6. Aha Jokes. URL: <http://www.ahajokes.com/inheav.html>
7. Stankiewicz E. The functions of language and the literary genres. URL: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/132367/LitterariaHumanitas_004-1996-1_9.pdf?sequence=1

ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ ШУТКИ

М. А. Надорова¹, Н. А. Аверьянова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Освещаются особенности английских шуток, сказанное подкрепляется примерами.

Ключевые слова: шутка, классификация шуток в английском языке

Как известно, слово юмор произошло от латинского *humor* (жидкость) и пришло в русский язык через английский, в котором *humour* первоначально означало *настроение*.

В современном понимании юмор представляет собой вид комического, который обладает мирозерцательным характером и сложностью тона в оценке жизни, где серьезное скрывается под маской смешного. Фантазия юмора приот-

крывает, по словам Н. В. Гоголя, «незримые миру слезы» – за ничтожным великое, за безумием мудрость, за смешным грустное. В притче о юморе говорится о том, что радость и горе встретились в лесу; не узнав друг друга, они вступили в брачный союз, от которого родился юмор.

Понятие «юмор» неоднозначно. В широком смысле юмор определяется как беззлобно-насмешливое отношение к отдельным явлениям жизни и к миру в целом. В более узком значении он представляет собой метод самовыражения творческой личности, на основе которого создаются произведения комических жанров. Среди них различаются высокие и шуточные формы. Первые включают произведения художественной литературы и искусства, к числу вторых принадлежат пародии, шутки, анекдоты, байки, прибаутки, частушки, карикатуры, дружеские шаржи.

Юмору свойственен также и национальный колорит. Так, английский юмор принято считать тонким и аристократичным. Его отличает гипертрофированное спокойствие и элегантность. Исследователи полагают, что в основе английского юмора лежит многовековая привычка англичан подавлять внешнее выражение своих эмоций. Англичане обладают особым умением говорить смешные вещи с невозмутимой серьезностью. Об этом особом даре нации свидетельствуют произведения классиков английской художественной литературы: Шекспира, Байрона, Теккерея, Оскара Уайлда, Джерома К. Джерома, Олдоса Хаксли и любимого всеми англичанами венгра Джорджа Микиша, признанного английским писателем не по праву рождения, но по духу.

Исследователи английского характера сходятся во мнении о том, что юмор является национальной чертой англичан. Для них шутить так же естественно, как дышать. Известный чешский писатель Карел Чапек отмечал, что «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» [2]. Они охотно смеются и над собой, и над другими. Это свойство в Англии культивировалось веками, считаясь важнейшим достоинством человека. Авторы старинных английских книг о хороших манерах настаивают на том, что чувство юмора можно и нужно воспитывать; человек без чувства юмора далек от совершенства.

Высший пилотаж английского юмора – посмеяться над собой в трудной ситуации. На шутку у англичан не принято обижаться, а умение посмеяться над собой считается достоинством. Англичане охотно вышучивают свою невозмутимость и медлительность, потешаются над собственными промахами, ошибками и курьезами. Одним из таких примеров может послужить случай, когда во время своего визита в США королева Елизавета II произносила приветственную речь перед членами конгресса. Трибуну с микрофоном установили слишком высоко для ее роста, и присутствующие могли видеть только ее шляпу. По этому поводу в печати было высказано много едких замечаний, и когда во время своего второго визита королева обратилась к конгрессменам с речью, начав ее словами: *Dear gentlemen, I hope you can see me now* (*Уважаемые господа, я надеюсь, на этот раз вы меня видите*), – в ответ раздался взрыв хохота.

Наиболее популярной юмористической формой, характерной для повседневной жизни англичан, является шутка или забава, потеха, то, что делается не всерьез, а для общего веселья. Шутить можно в любое время и в любом месте. Для шутки вовсе необязательно быть хорошо аргументированной. Ее цель – психологически возвысить шутника над соперником, поставить последнего в невыгодное положение. Шутник и вышучиваемый воспринимают шутку, особенно обидную, совершенно по-разному.

В среде носителей русской культуры часто возникает вопрос: «Чем английская шутка отличается от английского анекдота?» В отличие от русского языка, где под словом *анекдот* понимается вымышленная смешная ситуация, английский анекдот (*anecdote*) – это рассказ из немногих слов, связанный с историческим героем или прецедентом, причем описываемая ситуация не всегда бывает смешной.

Многие английские шутки объединяются в группы на основе общности явлений, создающих комический эффект. Так, в копилке английского юмора имеются:

1) ethnic slurs – этнические шутки, которые обыгрывают особенности национальных характеров в гиперболизированной манере. Например: An American walking through the streets of London, passed under Canary Wharf (London's biggest building). As he stood there looking up, a lad joined him. After a while the American turned to the kid and said, “Do you realize, son, that we have buildings like that in the States, only they’re three times the size?” “I’m not surprised, “ said the kid. “That’s a Lunatic Asylum!”

2) dry humour – ироничные шутки, в которых под маской серьезности скрывается насмешка. Например, студентка просит профессора отпустить ее с лекции, на что он свершено серьезно отвечает: I am sure it’ll break my heart, but you may leave. (*Я уверен, это разобьет мне сердце, но вы можете идти.*)

3) shaggy-dog stories – шутки, представляющие собой подробные и скучноватые рассказы о событиях, которые кажутся интересными и смешными разве что самому говорящему. Они имеют неожиданную, часто нелепую или абсурдную концовку. Шутки этого рода слагаются по образу и подобию байки о лохматой собаке: A boy owned a dog that was uncommonly shaggy. Many people remarked upon its considerable shagginess. When the boy learned that there are contests for shaggy dogs, he entered his dog. The dog won first prize for shagginess in both the local and the regional competitions. The boy entered the dog in ever-larger contests, until finally he entered it in the world championship for shaggy dogs. When the judges had inspected all of the competing dogs, they remarked about the boy’s dog: «He’s not so shaggy».

4) banana-skin humour – примитивные шутки. Название *banana-skin humour* появилось в английском языке в 1913 году, когда на сцене одного из театров Великобритании был поставлен мюзикл, который включал такой эпизод: человек идет по улице, чуть не налетает на фонарный столб, понимаясь подмигивает зрительской аудитории, и вдруг поскользывается на банановой кожуре и падает навзничь. В общем контексте комедии этот эпизод воспринимался в зале как очень смешной. С тех пор шутки такого рода стали называться *banana jokes*. Например: Why was the broom late for breakfast? – Because he swept in (*Почему метла опоздала на завтрак? – Потому что она сгребала то, что выиграла*). Или: Why is the letter T like an island? – Because it’s in the middle of waTer. (*Почему буква T похожа на остров? – Потому что она посреди воды*).

5) elephant jokes – глупые или плоские шутки (слонофантазии). Например, конферансье на концерте в приморском городке обращается к публике при виде опаздывающей дамы в полосатом костюме: “Here you are, a walking deckchair”. (*Полубуйтесь, вот вам и ходячий шезлонг*). В названии этой категории шуток присутствует слово *elephant* (слон). Мода на тему слонов появилась в англоязычной среде в шестидесятые годы прошлого века. Первые шутки придумали дети школьного возраста. В них слон был представлен как нечто большое и бросающееся в глаза, но, несмотря на свои внушительные габариты, его можно было узнать лишь по косвенным признакам. Например: How can you tell that the elephant is in the bathtub with you? – By the smell of peanuts on its breath. (*Как можно догадаться, что в ванной вместе с тобой находится слон? – По запаху арахиса в его дыхании*.) Или: How can you tell there are two elephants in your refrigerator? – You can hear giggling when the light goes out.

Чаще всего шутки создаются произвольно. Некоторые люди придумывают их, имея в себе заложенные от рождения способности. По свидетельству Гете, «юмор – один из элементов гения» [3]. Создатели шуток ощущают схождение нитей комизма, дающее юмористический эффект. Комическое в английской шутке может быть основано на иронии, нелепости, повторении, намеке, сравнении, ложном усилении, гиперболизации, игре слов.

Ирония – категория, характеризующая расхождение намерения и результата. Например, преподаватель английского языка пишет на доске следующие слова: «woman without her man is nothing» и просит студентов правильно расставить знаки препинания. Юноша-студент делает это так: «Woman, without her man, is nothing». (*Женищина без своего мужчины – ничто*). Девушка-студентка вкладывает в расстановку знаков препинания иной смысл: “Woman! Without her, man is nothing”. (*Женищина! Без нее мужчина – ничто*).

Нелепость, которая кроется в ситуации, противоречащей здравому смыслу и жизненному опыту. Например: Young husband: This meat is not cooked, nor is it the pie. Young wife: I did it the way the cookery-book advised; but as the recipe was for four people and we are two I took half of everything and cooked it for half the time it said.

Повторение – прием создания комического эффекта путем повторения слов или высказываний. Например: Golfer: Absolutely shocking! I’ve never played so badly before! Caddie: Oh! Have you played before?

Намек – создание комического эффекта с помощью предоставления возможности собеседнику самостоятельно додуматься до сути происшедшего. Например: Mother: I sent my little boy for two pounds of plums and you sent a pound and a half. Grocer: My scales are all right, madam. Have you weighed your little boy?

Обратное сравнение – создание комического эффекта путем использования выражения в его прямом значении, в то время как, оно обычно употребляется в переносном смысле. Например: Suitor: I am seeking your daughter’s hand. Do you have any objections? Father: None at all. Take the one that’s always in my pocket.

Ложное усиление – создание комического эффекта путем использования фразы, в которой, на первый взгляд, выражается согласие с мыслью собеседника, но, по сути, содержится опровержение. Например: She: Jack, I am sorry to have treated you the way I did. You’ll forgive me for being so mean to you last week, won’t you? He: Sure! That’s all right. I saved £25 while we weren’t on speaking terms.

Гиперболизация – создание комического эффекта на основе усиления смысла. Например: How do I get to Bush House? – Turn left, at least in the morning it was there.

Здание, которое называется Bush House, широко известно не только в Великобритании, но и во всем мире. Именно там находится святая святых британской теле- и радиовещательной корпорации BBC. Усилительная фраза *at least (по крайней мере)*, примененная к местонахождению столь знаменитого объекта, в данном случае вызывает улыбку.

Игра слов, основанная на многозначности – способ построения шутки, создающий комический эффект путем использования разных значений слова, что ведет к отсутствию взаимопонимания между собеседниками. Например:

- How are they biting today?
- On the neck and legs mostly.

Соль шутки заключается в том, что глагол *bite* имеет два значения – *кусать* (о насекомых и животных) и *клевать* (о рыбе). Первый собеседник интересуется, как клюет рыба, второй понимает его превратно и рассказывает, куда именно его кусают насекомые.

Игра слов, основанная на омонимии – создание комического эффекта за счет смыслового различия омонимов. Например: Waiter! – Yes, sir. – What's this? – It's bean soup, sir. – No matter what it's been. What is it now?

В данной шутке отсутствие понимания между собеседниками, вызывающее улыбку, основано на разнице в значениях слов-омофонов: существительного *bean* (фасоль) и страдательного причастия от глагола *to be* (быть) – *been*.

Умение шутить – замечательная черта англичан. Жизнеутверждающий юмор помогает им в разрешении сложных проблем, предупреждении агрессии и конфликтов, снятии стресса и многом другом. Он способствует позитивному отношению к миру и говорит о том, что, несмотря на все трудности происходящего, человек был, есть и будет.

Список литературы

1. Алещанова И. В. Цитация в газетном тексте : (на материале современной английской и российской прессы) : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2000. 208 с.
2. Вежбицкая А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1999. Вып. VIII. С. 402–422.
3. Дмитренко В. А. Анекдот и бытовая мини-сказка: типологические черты // Вестник. 2002. № 567. 323 с.
4. Кристева Ю. С. Бахтин, слово, диалог и роман // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 1995. № 1. С. 97–124.
5. Aha Jokes. URL: <http://www.ahajokes.com/inheav.html>
6. Ross A. The language of Humour. New York : Routeledge, 1998. 118 p.
7. Stankiewicz E. The functions of language and the literary genres. URL: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/132367/LitterariaHumanitas_004-1996-1_9.pdf?sequence=1

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ПАССИВА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В. И. Пигалова¹, Н. А. Аверьянова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Детально анализируются средства выражения пассива в русском и английском языках. Значительное внимание уделяется описанию нетрадиционных средств выражения пассива. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос об универсальности пассива.

Ключевые слова: пассивный залог, оппозиция «актив-пассив», маркированный/немаркированный член, финитные и инфинитивные конструкции, ретроактивный инфинитив, герундиальные конструкции

Язык – динамичная, непрерывно развивающаяся система. Исторический характер процесса становления грамматических форм и категорий и недостаточная изученность грамматической категории залога объясняют существование в русистике и англистике различных подходов к определению понятия «пассивный залог».

В большинстве научных работ пассивный залог противопоставляется активному залогу. Так, Дж. Лайонз обращает внимание на то, что «в активном залог

действие исходит от участника или носителя глагольного признака, как имеющее центробежную направленность по отношению к нему, при пассивном залоге направленное на него, как центростремительное по отношению к нему» [5, с. 394]. В концепции А. В. Бондарко также преобладает дихотомическое деление на актив/пассив [3, с. 20–35].

Примечателен тот факт, что в обоих языках отсутствуют специальные средства выражения активного залога, активный залог является немаркированным членом. Однако, разница в средствах выражения пассивного залога велика. В русском языке пассив выражается с помощью маркированных пассивных конструкций, которые образуются путем морфологического изменения глагола или добавления служебных лексем, в то время как в английском языке категория пассивности находит свое выражение не только в грамматических формах глагола (маркированные пассивные конструкции), но и в системе лексических значений глагола (немаркированные пассивные конструкции).

В «Русской грамматике» приводится подробное описание двух способов выражения пассива:

1) при помощи постфикса *-ся* (*Они изучают функции прибора. – Функции прибора **изучаются** ими*);

2) при помощи страдательного причастия, образованного от переходного глагола при помощи суффикса *-н-* (*Репортер задал вопрос. – Вопрос **задан** репортером*) [10].

Из первого примера видно, что прибавленная к глаголу возвратная частица *-ся* лишает его переходности. Кроме того, при употреблении данной частицы предложение в целом претерпевает синтаксические изменения: исходное подлежащее перемещается в позицию инструментального дополнения (*они изучают – изучаются ими*), а исходное прямое дополнение занимает позицию подлежащего (*изучают функции – функции изучаются*), причем исходное подлежащее выражается в пассивной конструкции на *-ся* дополнением в творительном падеже (*изучаются кем? ими*). Сложность распознавания пассивного залога в рассмотренном случае заключается в том, что возвратная форма пассивного залога может иметь омонимичный возвратный глагол. К примеру, в предложении *Двери закрываются* употреблен возвратный глагол с пассивно-качественным значением.

Во втором случае для выражения пассива нередко сочетают краткую форму страдательного причастия со связкой *быть* (аналитический способ).

Таким образом, оппозиция актив-пассив в грамматической системе языка выделяется на основе факта семантической и формальной противопоставленности соответствующих конструкций, опирающихся в их глагольной части на определенные морфологические средства глагола.

Традиционная грамматика английского языка рассматривает категорию залога как оппозицию актив-пассив, где единственной формой выражения пассива считается конструкция *be + Participle II* [4, с. 137]. Для выражения залогового значения пассивности в современном английском языке используется 8 видовременных форм и форм временной соотнесенности глагола. В системе страдательного залога отсутствуют формы *Future Continuous* и все формы *Perfect Continuous*.

По мнению Дж. Керма, функцию пассива также несут глаголы *get, become, come*, теряющие в сочетании с причастием II свое лексическое значение и придающие сочетанию процессуально-результативную окраску: *He **became seized** with a profound melancholy* [7, с. 219–220].

Остановимся подробнее на инактивных конструкциях, отличительной чертой которых является способность выражать пассивное значение активной фор-

мой глагола. Элементами такого рода конструкций являются существительное или местоимение (представляющее по семантике объект, на который направлено действие), выполняющее роль подлежащего, и глагол-предикат, выступающий в функции сказуемого. Внешняя синтаксическая форма рассматриваемых структур не имеет эксплицитно выраженных элементов, требуемых семантикой ядра. В нашем случае таким элементом является агентив (А) – одушевленный возбудитель действия (в терминологии Ч. Филлмора). Существенным является и тот факт, что глагольные лексемы, характеризующиеся как непереходные, инактивных конструкций не образуют. Об этом упоминает в своей работе Н. А. Аверьянова [1, с. 7]. Также она приводит классификацию каузативных предикатов, составляющих лексико-семантическую базу финитных инактивных конструкций. Комбинация дифференциальных семантических признаков статичности/динамичности и локальности / нелокальности контакта позволяет выделить три класса каузативных предикатов [2, с. 36–37]:

1) динамичность + локальность – предикаты каузации движения (*curl, turn, twist, blow, lower, park, settle, etc.*). Например, His eyes **dwelt** on Andrew in mute apology, **moved** to Rees, **passed** quickly on to Blodwen, then **came** to rest sorrowfully on nothing at all (A. Cronin);

2) статичность – предикаты каузации состояния (*alter, develop, dry, melt, clear, redden, etc.*). Например, Jem's ears **reddened** from Atticus's compliment, but he looked up sharply when he saw Atticus stepping back (H. Lee);

3) динамичность + нелокальность контакта – предикаты каузации действия (*close, fasten, burn, begin, continue, finish, etc.*). Например, The examination **began** with the written papers (R. Gordon).

Конструкции с ретроактивным инфинитивом, в которых последний затрагивает состав сказуемого и через него коррелирует с подлежащим, также служат средством выражения неморфологического пассива. Особенность описываемых конструкций заключается в том, что они пассивность сочетают с выражением различных модальных значений (объективных и субъективных).

Примеры инактивных конструкций:

1. The portrait is faded, and the child's face is always hard to read (Voynich).

2. On the other hand, it was like a woman to probe – to want to make him feel at the same time flattered and unsure of himself (L. Hartley).

Пассивное значение могут выражать и герундиальные конструкции, в которых мы наблюдаем переплетение модально-оценочных оттенков. Наиболее частотной является конструкция, где в качестве именного члена составного сказуемого выступает прилагательное *worth* с примыкающим к нему герундием (модель: N + be + worth + Ving; субмодель: N + be + worth + Ving + Prep.). Например, Sir William Lucas, and his daughter Maria, a good-humoured girl, but as empty-headed as himself, had nothing to say that could be **worth** hearing... (J. Austen). Нередки случаи, когда вместо глагола-связки *to be* в рассматриваемых герундиальных конструкциях названной выше модели могут употребляться глаголы *to look, to seem*, передающие своеобразное модальное значение.

Стоит отметить, что активный герундий имеет пассивное значение и при глаголах *bear, deserve, need, require, want*, в дефинициях которых присутствуют модальные глаголы и прилагательные с оценочным значением. Например, There are hundreds of poor children there who **need** feeding up (N. Hornby).

И все же вопрос об универсальности пассива остается спорным. Анна Киборт утверждает, что «для языка нормальнее не иметь пассива, нежели иметь пассив» [9]. Однако мы поддерживаем точку зрения американского лингвиста Джоаны Байби, поскольку ее концепция семантической релевантности убедила

нас в том, что релевантная информация (в сфере залога) имеет тенденцию кодироваться лексическими средствами. Она пишет: «Он (злог) сигнализирует «отклонения субъекта от нормы». Поэтому неудивительно, что злог может кодироваться в именных группах, в глаголе или одновременно и в именных группах, и в глаголе. <...> степень изменения семантики достаточна для того, чтобы привести к лексикализации, по крайней мере, в некоторых случаях» [6, с. 20–21].

Еще одним аргументом в пользу обязательности пассива может послужить утверждение Мартина Хаспельмата, суть которого заключается в том, что без пассивной морфологии глагола не бывает пассивных конструкций [8, с. 27].

Таким образом, анализ материала показывает, что категория пассивности в зависимости от типа языка находит свое выражение в различных языковых средствах: грамматических, лексических. Дальнейшее исследование в этой области поможет выявить многообразие форм и средств выражения морфологического пассива в русском языке, морфологического и неморфологического пассива в английском языке.

Список литературы

1. Аверьянова Н. А. Средства выражения неморфологического пассива в английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1985. 16 с.
2. Алисова Т. Б. Очерки синтаксиса современного итальянского языка: (Семантическая и грамматическая структура простого предложения). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. 293 с.
3. Бондарко А. В. К теории поля в грамматике: злог и злоговость // Вопросы языкознания. 1976. № 3. С. 20–35.
4. Каушанская В. Л. [и др.]. Грамматика английского языка : пособие для студентов педагогических институтов. 9-е изд. М. : АЙРИС-пресс, 2018. 384 с.
5. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику : пер. с англ. М. : Прогресс, 1978. 542 с.
6. Bybee Joan L. Morphology. A study of the relation between meaning and form [Typological studies in language 9]. Amsterdam : John Benjamins B. V., 1985. 235 p.
7. Curme G. Parts of Speech and Accidence. New York : Chicago, 1935. 370 p.
8. Haspelmath M. The grammaticization of passive morphology // Studies in Language. 1990. Vol. 14, № 1. P. 25–71.
9. URL: <https://docplayer.net/213525-Passive-and-passive-like-constructions-in-english-and-polish.html> (дата обращения: 16.01.2021).
10. URL: <http://rusgram.narod.ru/index1.html> (дата обращения: 07.02.2021).

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ СТАТЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕМАТИКИ

А. А. Платонова¹, Л. М. Сызранцева²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются особенности перевода специальных текстов, и в частности компьютерной терминологии. Производится анализ основных способов перевода компьютерной терминологии, кроме того выявляются аспекты, способствующие улучшению качества перевода.

Ключевые слова: перевод, компьютерная терминология, специальный текст, профессиональный сленг

Компьютерные технологии встречаются почти во всех сферах жизни и в связи с этим научные тексты компьютерной тематики приобретают особую популярность и внимание широкого круга исследователей. Такие тексты бывают различной жанровой направленности, но, безусловно, включают в себя понятие «компьютерные технологии». Компьютерная терминология, при этом, представляет собой разновидность специального сленга, используемого группой IT-специалистов и другими пользователями средств ИКТ. К особенностям текстовой структуры научных статей с компьютерной тематикой относятся: объективная и информативная манера изложения материала, приобретаемая использованием терминов, пассивного залога и эксплицированной логики изложения материала.

Такое стремительное развитие компьютерных технологий порождает появление новых слов в компьютерном сленге, где каждое новое явление должно получить свое словесное обозначение. Большинство технологических лексем имеют иностранные корни, что ставит задачу перед российскими переводчиками о правильном и рациональном переводе. Отсутствие в русском языке эквивалентов приводит к использованию оригинальных терминов [1].

Нами были проанализированы ряд статей компьютерной тематики с сайта habr.com. Можно отметить, что чаще всего переводчики прибегают к использованию иностранной лексики без ее изменений. Такой тип перевода встречается в 56 % из всех случаев. Также транскрипция (24 %) и транслитерация (17 %) довольно популярны в профессиональном компьютерном дискурсе. Наименее популярный способ – калькирование, который встречается только в 3 % от всех случаев.

Первым способом перевода, встречающимся в текстах, является воспроизведение лексем без каких-либо изменений с сохранением графического вида. Такой перевод уместен в случаях перевода имен собственных, названий компаний, языков программирования, протокола передачи данных и т.д. Чаще всего встречаются такие лексемы, как Python, GitHub, Java, JavaScript, C#, C++, AI, Apple, IBM, Visual Studio Code, Microsoft, IT, Deeptech Labs, Linux, php, react, open source, windows, html, data science, deep learning, http.

Вторым способом перевода является транскрипция. Ее можно увидеть в следующих примерах:

«Веб-сервис для *хостинга* IT-проектов и их совместной разработки GitHub опубликовал сводный отчет ...» [4]. Веб в данном случае означает всемирную паутину, а хостинг сервис по предоставлению компьютерного и программного обеспечения, необходимого для функционирования веб-сайта.

В следующем примере присутствуют не только заимствования, но и стилистически маркированная лексика в виде профессионального жаргона. «...*Мейнтейнеры* библиотеки приглашают всех принять участие в виртуальном *хакатоне*. Для этого достаточно лишь взять одну из задач в *трекере* проекта, помеченную *тегом* “Hackathon”, и прислать исправление в виде *пулл реквеста*. По результатам мы опубликуем благодарность от команды OpenCV и ее большого *комьюнити*. Команда продолжает работу над уточнением списка задач, и вы можете предложить свою задачу или исправить *баг*. ...» [4].

Лексема «хакатон» происходит от слияния английских слов *hacker* и *marathon* и представляет собой форум, где различные разработчики программного обеспечения решают задачи на время. Кроме того, жаргонным здесь является слово «баг», означающее ошибку в программе.

Здесь также используется такой вариант перевода, как транскрипция, дополненный транслитерацией. Для более четкого понимания, обратимся к онлайн-словарю Cambridge Dictionary: *maintain*- поддерживать, сохранять. В русском же

языке, при ассимиляции «мейнтейнер» приобрел значение координатор, ведущий, что не совсем соответствует английскому аналогу. *Tracker* – датчик, маячок, что в данном контексте используется для описания системы отслеживания действий [5].

Tag – изначально переводилось как метка, ярлык, здесь – идентификатор для категоризации. Все чаще слово «тэг» используется для описания метки в аудио-, фото- и видеофайлах для упрощения поиска (также «хэштег», от англ. hash- символ решетки на клавиатуре, используемый для постановки метки).

Слово «комьюнити», сообщество, относится больше к интернет дискурсу, чем к профессиональному компьютерному дискурсу. Данная лексема очень часто встречается в социальных сетях и мессенджерах.

”Пулл реквест”, предложение по изменению кода в чужом проекте, довольно часто переводится различными способами. Так, встречаются такие вариации как: *pull-request*, *pull-реквест*, *пулреквест*, *pullреквест*. «За прошедший год в сервисе было совершено 87 млн *pull-запросов* и закрыто почти двадцать млн уведомлений о проблемах».

Также в текстах встречались такие лексемы, как:

- «репозиторий» (англ. repository) – хранилище для хранения каких либо данных;
- «ретраи» (англ. retry) – вторая попытка;
- «пуши», сокращение от «пуш-уведомление» (англ. push-notification) – короткое сообщение, рассылаемое подписчикам веб-ресурсом через компьютеры и мобильные устройства;
- «таймаутить» (англ. time out) – превышать время ожидания;
- «релизный» (англ. release) – демонстрационный; «таски» (англ. task) – задачи;
- «митап» (англ. meet up) – совещание [3].

Далее рассмотрим перевод английской статьи с сервиса *venturebeat.com*. Данная статья повествует о так называемых «дипфейках», что происходит от слияния слов «глубинное обучение» (англ. Deep learning) и «подделка» (англ. fake). Дипфейк является методикой синтеза изображений, основанной на механизме искусственного интеллекта.

Deepfakes – media that takes a person in an existing image, audio recording, or video and replaces them with someone else’s likeness using AI – are multiplying quickly [3]. Количество *дипфейков* – медиа, которые берут существующее фото, аудио или видео и заменяют личность человека на нем на чужую с помощью ИИ – очень быстро растет [3].

The team attributes its success to Grover’s *copywriting* approach, which they say helped familiarize it with the artifacts and quirks of AI-originated language [3]. Команда объясняет свой успех *копирайтинговым* подходом, который, по их словам, помог разобраться с особенностями языка, созданного ИИ [2]. «Копирайтинг» (англ. copywriting) – написание материала с целью рекламы.

An academic paper published by Hong Kong-based *startup* SenseTime, the Nanyang Technological University, and the Chinese Academy of Sciences’ Institute of Automation details a *framework* that edits footage by using audio to synthesize realistic videos [3]. В академической статье, опубликованной гонконгским *стартапом* SenseTime, Технологическим университетом Наньянга и Институтом автоматизации Китайской академии наук, подробно описывается *фреймворк*, который редактирует отснятый материал с использованием аудио для синтеза реалистичных видео [2]. «Стартап» (англ. startup) – проект, имеющий короткую историю операционной деятельности. «Фреймворк» (англ. framework) – программное обес-

печение, которое облегчает разработку и объединение нескольких компонентов большого проекта.

В вышеперечисленных примерах перевода лексики автор также прибегает к способам транскрипции и транслитерации. Данные лексемы не имеют аналогов в русском языке, поэтому данный способ перевода обоснован.

Нередко в текстах также встречается такой способ перевода как калькирование, перевод иноязычного выражения по частям: Amsterdam-based Deepttrace Labs offers a suite of monitoring products that purport to classify *deepfakes* uploaded on social media, *video hosting platforms*, and disinformation networks [3]. Амстердамская лаборатория Deepttrace Labs предлагает набор средств для мониторинга, целью которых является классификация *динфейков*, загружаемых в социальные сети, *платформы видеохостинга* и дезинформационные сети [2].

Таким образом, выбор определенной технологии перевода будет зависеть только от компетентности переводчика. Но стоит отметить также, что переводчику потребуется не только понимание лексических и грамматических норм языка, но также понимание тематики и значения слов.

Список литературы

1. Паневина О. С., Трофимова Ю. А. Проблема перевода и толкования компьютерной лексики // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-2. С. 38–40.
2. URL: <https://github.blog/2019-11-06-the-state-of-the-octoverse-2019/> (дата обращения: 07.03.2021).
3. URL: <https://habr.com/ru/company/Voximplant/blog/501068/> (дата обращения: 07.03.2021).
4. URL: <https://habr.com/ru/news/t/475094/> (дата обращения: 07.03.2021).
5. Walter E. Cambridge advanced learner's dictionary. Cambridge University Press, 2008. 1799 p.

ПЕРЕВОД СЛЕНГИЗМОВ, СОДЕРЖАЩИХ КОМПОНЕНТ «ЦВЕТ», С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

И. Ю. Родионова¹, Л. Г. Ратушная²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются особенности перевода сленгизмов с компонентом «цвет» на русский язык на основе молодежных сериалов. На базе отобранных сленговых слов и выражений выявляются основные методы их перевода на русский язык, анализируются способы решения сложных переводческих задач, с которыми можно столкнуться в процессе работы.

Ключевые слова: перевод, сленгизм, сленг, цветообозначение, трудности перевода

Язык является нестабильной системой. Она постоянно развивается на всех уровнях. Наряду с научными и специальными терминами, на лексическом уровне языка существует также сленг.

Сленг считается одним из проблемных пластов лексики любого языка [5, с. 78]. Он приближен к повседневной коммуникации и способен ярко отражать менталитет носителей языка.

Большой Оксфордский словарь английского языка дает следующее определение понятия «сленг» – «разговорный язык, который считается ниже стандарта

речи образованных людей и состоит либо из новых слов, либо из общераспространенных, употребляемых в специальных значениях, совокупность особых лексем, используемых группой лиц, принадлежащих к низшим слоям общества и пользующихся дурной репутацией» [6].

Сленг, по мнению В. А. Хомякова, – это «особый периферийный лексический пласт, лежащий как вне пределов литературной разговорной речи, так и вне границ диалектов общенационального языка, включающий в себя, с одной стороны, слой специфической лексики и фразеологии профессиональных говоров, социальных жаргонов и аргоса преступного мира, и, с другой, слой широко распространенной и общепонятной эмоционально-экспрессивной лексики, и фразеологии нелитературной речи» [4, с. 111].

Сленгизмы часто используются героями литературных произведений, фильмов и сериалов. Многие режиссеры, снимая подростковые сериалы, намеренно добавляют в сценарий сленговые слова и выражения, чтобы речь персонажей была более доступной, понятной для слушателя. Изучение лексики молодежных сериалов является наиболее актуальной в современном мире, т.к. просмотр сериалов является неотъемлемой частью повседневной рутины каждого человека.

При более подробном рассмотрении пласта сленга в лексике английского языка, становится ясно, что большую долю всех сленгизмов занимают слова и выражения с компонентом цветообозначения. Но языковая картина мира, как известно, по-разному передается в английском и русском языках. Одни и те же концепты в английском и русском языке могут иметь разную цветовую окраску. Вследствии этого перевод сленгизмов с цветообозначением с русского языка на английский является наиболее затруднительным.

В ходе исследования на основе перевода молодежных сериалов были выбраны 50 наиболее ярких и часто употребительных сленгизмов с компонентом цветообозначения. Также были установлены их регулярные соответствия согласно англо-русскому словарю американского сленга Е. И. Тузовского. Среди них такие сленгизмы, как:

black and blue – в синяках

black eye – вред чьему-либо престижу

blackjack – небольшая обтянутая кожей дубинка, чтобы оглушать людей

blue chip – пакет акций крупной компании, имеющий большую стоимость

browned (off) – злой

Сленг на сегодняшний день продолжает оставаться довольно сложным и малоизученным разделом в контексте теории перевода. Перевод, в свою очередь, играет значительную роль при сравнении систем двух языков и является отражением оригинала. При переводе сленга следует учитывать особенности контекста, в котором он употребляется. Для большинства сленгизмов характерными признаками являются подвижность и стилистическая маркированность, что, безусловно, осложняет их перевод.

Ввиду неоднозначности и противоречивости понятия «сленг» перед переводчиком встает сложная задача, которая заключается в наиболее адекватной передаче данных лексических единиц без искажения смысла и задумки автора.

При переводе сленга переводчики могут использовать два основных приема перевода:

1. Прямой (буквальный);
2. Непрямой (трансформационный).

Первый прием подразумевает перевод, воспроизводящий коммуникативно нерелевантные элементы оригинала, в результате чего нарушаются нормы языка

перевода, либо оказывается искаженным (или не переданным) действительное содержание оригинала [2].

Непрямой (трансформационный) прием подразумевает переводческих трансформаций, основная функция которых состоит в создании лексически точного, адекватного перевода при отсутствии регулярных языковых соответствий.

Для рассмотрения наиболее часто встречающихся переводческих трансформаций, согласно классификации В.Н. Комиссарова, возьмем реплики героев американских сериалов и их перевод студией озвучивания и перевода “Lost Film”.

Наиболее частым методом (66 %), встречающемся при переводе сленга с цветообозначением является использование регулярного соответствия. Так, например, в предложении “*I know, **red tape**, it'll make you nuts. – Знаю, **бюрократизм**... Он сведет тебя с ума*». Сленгизм “red tape” был переведен регулярным соответствием «бюрократизм». Данный принцип используется при переводе предложений, в которых отсутствует безэквивалентная лексика и уникальные реалии. Следуя данному принципу, следующие сленгизмы могут быть переведены: “*Get that **yellow-belly** out here. – Тащи этого **труса** сюда; There was a torn envelope by Annie Chapman's body, but it was a **red herring** – Рядом с телом Энни Чепмэн был порванный конверт, но это был **отвлекающий маневр**; You're the brownnose that had to ask a question – Ты – подхалим, которому надо было задать вопрос*”.

В таких репликах, как: “*Couldn't help notice you're a little **blue around the gills** these days. – Просто заметил, что ты какая-то **невеселая** в последнее время; He beat her **black and blue**. – Он избил ее **до посинения**; You have given all of law enforcement a **black eye**, and now you're going down for murder – Ты создал всем органам правопорядка **плохую репутацию**, и теперь ты сидишь за убийство; You've got a green thumb – Но ты же сечешь в растения*” можно наблюдать еще один довольно частый (21 %) прием, контекстуальную замену – лексико-грамматическую трансформацию, призванную осуществить нерегулярный, исключительный прием перевода единицы оригинала, пригодный лишь для данного контекста [6]. В словаре данные слова имеют несколько другое значение (*blue around the gills* – больной; *black and blue* – в синяках; *black eye* – вред чьему-либо престижу; *green thumb* – удивительная способность к садовничеству и выращиванию растений), но в контексте приведенных выше реплик данные сленгизмы приобретают иной оттенок значения. С помощью контекстуальных замен переводчик смог передать эти оттенки значений.

В предложении “*A series of **brown-bag luncheons** would be planned to discuss the issues raised by the Executive Board. – Будет запланирована серия **неофициальных обедов** для обсуждения вопросов, поднятых Исполнительным советом*” использован прием генерализации. Генерализация (2 %) – лексико-семантическая трансформация, при которой выполняется замена единицы исходного языка, имеющей более узкое значение, единицей языка перевода с более широким значением. Таким образом, сленгизм со словарным значением «обед «на вынос» в бумажном пакете» было заменено словом «неофициальный обед». В контексте данной ситуации “brown-bag luncheons” подразумевает под собой не только еду на вынос, но и в принципе прием пищи в неофициальной обстановке. По причине отсутствия в русском языке прямого сленгового соответствия, переводчик воспользовался приемом генерализации [3].

При анализе перевода реплик с содержанием сленгизмов с компонентом цветообозначения, были выявлены основные методы, которыми руководствуются переводчики в процессе адаптации на русский язык американских молодежных сериалов. Наиболее частым методом при переводе является использование прямых соответствий, он встречается в 66 % случаев, т.к. структура большинства сленгизмов в английском языке соответствует русским эквивалентам и не вызывает

затруднений при переводе. При этом переводчик может столкнуться с несколькими вариантами перевода. Выбор того или иного варианта обусловлен спецификой киноперевода: реплики должны быть не громоздкими и легко восприниматься слушателем. Наиболее частотными вариантами использования переводческих трансформаций стали: контекстуальная замена (21 %), генерализация (13 %).

Список литературы

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. М. : Междунар. отношения, 1975. 240 с.
2. Комиссаров В. Н. Перевод и интерпретация // Тетради переводчика. Вып. 19. М. : Изд-во Ин-та междунар. отношений, 1982. С. 3–19.
3. Тузовский Е. И. Англо-русский словарь американского сленга. М. : Книжный сад, 1993. 544 с.
4. Хомяков В. А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода : автореф. ... канд. филол. наук. Л., 1980. 168 с.
5. Швейцер А. Д. Очерк современного английского языка в США. М. : Высш. шк., 1963. 151 с.
6. Oxford English Dictionary. Oxford : Oxford University Press, 1989. Vol. IX. 880 с.

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

С. Б. Рыбка¹, Е. Ю. Алешина²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются лингвистическое понятие модальности и способы выражения данной категории в современном английском языке, проводится анализ различных лексических и грамматических средств и их роли в процессе выражения модальности.

Ключевые слова: модальность, способы выражения модальности, время, союз, модальность текста, лексические средства, грамматические средства

В современной лингвистике понятие модальности не имеет четкого определения и трактуется многими учеными-лингвистами по-разному. Проблеме определения модальности посвящено больше количество статей и научных работ, однако к настоящему моменту в языкознании все еще отсутствует однозначный взгляд на данную проблему.

Ученые-лингвисты по-разному объясняют причины, вызывающие сложности формирования четкого определения, однако все они единогласно говорят о том, что феномен модальности представляет собой важный объект изучения в современной лингвистической науке.

На наш взгляд, самое полное и широкое толкование модальности было дано академиком В. В. Виноградовым. По мнению В. В. Виноградова, модальность является одной из тех синтаксических категорий, в которой выражается и конкретизируется категория предикативности с общим грамматическим значением отнесенности основного содержания предложения к действительности. Модальность, по его мнению, является существенным конструктивным признаком предложения и поэтому присуща каждому предложению. Характеризуя синтаксические категории модальности, времени и лица как категории, конкретизирующие и выражающие предикативность, В. В. Виноградов вводит признак точки зрения говорящего.

Среди всех категорий, в которых находит выражение предикативность, модальность выдвигается на первое место: «Отношения сообщения, содержащегося в предложении, к действительности, – это и есть, прежде всего, модальные отношения» [1, с. 62].

В современном английском языке существует множество способов выражения модальности. В общем смысле данные средства подразделяются на лексические и грамматические. Так, к грамматическим относят модальные глаголы. Грамматическими средствами являются такие модальные глаголы как *must*, *should*, *ought*, *will/would*, *can/could*, *may/might*, *need*. При этом данные глаголы ослабляют свое первоначальное значение желательности, долженствования, необходимости и т.д. и передают только отношение говорящего к содержанию предположения в целом. Модальные глаголы передают различные оттенки модальности, начиная с предположения, граничащего с уверенностью и заканчивая предположением, в котором говорящий не уверен.

Помимо модальных глаголов уместно, на наш взгляд, добавить к данной группе и такие средства, как временные формы, наклонения и инверсию.

Лексическими средствами являются такие модальные слова как *perhaps*, *maybe*, *probably*, *possibly*. Многие лингвисты говорят о модальных словах как о самостоятельной части речи. Их синтаксическая функция – функция вводного члена предложения. Вопрос о модальных словах был впервые поставлен русскими лингвистами в отношении русского языка. В зарубежной лингвистике данный тип был отмечен, но не был выделен в особый разряд. Возникает вопрос, как рассматривать эти единицы, синтаксическая позиция которых не дает информации относительно их морфологической природы. Представляется, что здесь возможны два решения: или они являются особыми модальными словами, или это наречия, способные функционировать наряду с модальными словами. Некоторые зарубежные и русские лингвисты считают, что данные слова являются наречиями, втянутыми в поле модальных слов, не переставая быть наречиями. Другие же лингвисты твердо убеждены в том, что такие слова как *perhaps*, *maybe*, *probably*, *possibly* следует относить к группе модальных.

В ходе анализа различных текстов, мы пришли к выводу, что к категории лексических средств можно отнести не только модальные слова, но также и союзы, имеющие определенные семантические различия, синонимы, усилительные частицы и глаголы.

Также мы выделили группу способов выражения модальности, которые представлены с помощью различных невербальных средств, среди которых: интонация, мимика, жесты, тон и громкость речи.

Более подробно хотелось бы отметить такое средство выражения модальности, как «временные формы». Помимо того, что, та или иная форма выражает, когда именно произошло событие, а также его длительность или завершенность, категория времени в английском языке способна отражать отношение говорящего к предмету его речи.

В особенности, данная возможность относится к времени *Present Continuous*, которое зачастую используется для выражения раздражения говорящего или уникальности, по мнению данного говорящего, чьего-либо поведения.

В данном случае также важно упомянуть о выборе времен, с помощью которых выражается действие в будущем: *Future Simple*, *Present Continuous*, *Future Continuous*, *to be going to*. Нам интересны данные способы выражения будущих событий, т.к. каждый из них имеет особую семантическую окраску, которая отражает степень уверенности говорящего в том, что, то или иное действие произойдет. Так, *Future Simple* отражает 50 % вероятность свершения события, *to be going to* – 70 %, *Present Continuous* – 90 %, а при необходимости употребления *Future Continuous* – уверенность выше 90 %.

Уверенность – крайне субъективное понятие, которое напрямую выражает отношение говорящего к своим словам и их реальности, т.е., выражает модальность.

К лексическим способам выражения модальности, помимо принятых в общем языкознании, мы относим и союзы. Согласно общей классификации частей речи, союз относится к служебным частям речи, служит для связи между собой простых предложений в составе сложного или же однородных членов предложения. Несмотря на то, что союз-служебная часть речи, в каждом из союзов заложен определенный семантический смысл, который подразумевает конкретную ситуацию использования.

Наибольший интерес для нас представляют союзы, используемые в сложных, а именно, в сложноподчиненных предложениях с придаточным условия. Так, например, к данной группе слов можно отнести следующие союзы: *if, incase, provided/providing, unless*. Все данные союзы синонимичны, однако все же имеют различные семантические оттенки.

Например, используя союз *incase* вместо *if*, мы хотим подчеркнуть важность предполагаемого события, о котором мы думаем заранее, что указывает собеседнику на персонализированную исключительность данного события для говорящего. В данном случае мы сталкиваемся с выражением субъективной модальности в высказывании.

Каждый из представленных выше компонентов имеет свои особые функции, главной среди которых является выражение отношения к сообщаемому, т.е. – выражение модальности.

Те или иные средства выражения модальности зачастую соотносятся с определенным типом модальности текста (эпистемологическая модальность, эвиденциальная модальность, эмотивная, гипотетическая и обуславливающая модальность) [2, с. 96]. Однако, мы не можем утверждать, что каждый тип текстовой модальности требует конкретных средств ее выражения. Это лишь означает, что можно выделить некую закономерность, согласно которой каждому из типов текстовой модальности часто свойственно то или иное средство.

Список литературы

1. Виноградов В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // История языкознания. Хрестоматия. М. : Высш. шк., 1975. 386 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. 140 с.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ СТАТЬИ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА

К. М. Садыгова¹, Н. В. Щенникова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются функционально-стилистические особенности английской газетной статьи в аспекте перевода, а также сложности, возникающие при переводе медийных текстов с одного языка на другой. Показывается важность переводчика как интерпретатора текста.

Ключевые слова: английская газетная статья, функционально-стилистические особенности, перевод

Средства массовой информации играют ключевую роль в восприятии и оценке современной жизни. Изучение функционально-стилистических систем языка зарубежной прессы приобретает всю большую важность в современном обществе. Газета – это средство массовой информации, в котором проявляются основные стилистические приемы, характерные для языка массовой коммуникации и оказывающие влияние на развитие языка в целом. Функционально-стилистических особенностей газетных статей при переводе с одного языка на другой во многом обусловлены лингвистическим своеобразием исходного и переводного языков, культурных различий и многих других факторов, влияющих их перевод [2, с. 11].

Медийный стиль, к которому относятся газетные тексты, является разновидностью газетно-публицистического стиля. Для него характерны логичность повествования, четкое изложение фактов и событий, развернутость высказывания, деление на логические отрезки. Эти характеристики приближают данный стиль к научному. С другой стороны, для данного стиля характерно употребление эмоционально-экспрессивных и оценочных средств, появляется образ автора, выражающего свое личное мнение по поводу некоторой ситуации или проблемы, что выражается в употреблении личных местоимений, высказывании своей точки зрения. Все это сближает данный стиль со стилем художественной прозы и публицистикой. Основной функцией газетного стиля является сообщение определенной информации реципиенту. Существуют различные жанры газетно-публицистического стиля, для каждого из которых будут характерны свои функции, например, информативная – для репортажей, апеллятивная – для аналитических статей. Последняя функция будет отражать стремление автора убедить читателя в правильности своей точки зрения. Освещение в газетах и СМИ информации из разных областей приводит к необходимости использования различного рода терминов. Эти термины должны быть общеизвестными и понятными для всех, чтобы привлекать внимание как специалистов из узких областей знания, так и неспециалистов. Часто в газетных текстах используются экономические, политические и научные термины, например, *stagnation, rating, dealer* [2 с. 17].

Сложность перевода англоязычных газетно-публицистических текстов заключается в наличии эмоционально-оценочного компонента, а также в смешении различного рода стилей. Такие особенности призваны вызвать соответствующее внутреннее отношение реципиента к прочитанному.

Переводческую трудность представляют также заголовки газетного текста: стремление привлечь внимание реципиента к материалу и в то же время изложить его в краткой форме приводит к многоступенчатости заголовков американских газет: они состоят из «шапки» (*headline*) и подзаголовка (*lead*), поскольку иногда наличие лишь «шапки» недостаточно полно раскрывает материал. Функцию раскрытия содержания выполняет подзаголовок, который в нескольких строках дает краткий пересказ статьи. Например *"Paris protests march staged by students"*. Шапка этого заголовка не дает ясного представления о содержании статьи: неясно, по какому поводу студенты провели демонстрацию. Содержание статьи становится понятным только из подзаголовка *"Educational system's restrictions protested"*. Только теперь мы можем перевести заголовок правильно: «Студенческая демонстрация протеста в Париже против введения ограничений в системе образования» [6, с. 14].

В некоторых публикациях используются придуманные журналистами оценочные слова (*trendfear* – боязнь не соответствовать тренду), обыгрываются жаргонные и просторечные слова и выражения (*a want-to-be* – человек, желающий быть похожим на медийную личность, *wonkish* – шаткий, нестабильный, *bastard* – неприятный человек, *to scoff at something* – смеяться над чем-то, *codswallop* – че-

пуха). В этом случае переводчик стремится, прежде всего, передать точный социально-политический смысл таких публикаций и их общественную направленность.

В текстах медийного стиля используются также клише и клишированные выражения. Они облегчают восприятие текста читателем за счет легкой узнаваемости, однако их интерпретация тоже может представить проблему для переводчика. К клише относятся речевые штампы и устойчивые эпитеты, а также обороты, указывающие на источник информации (*"It is reported"*, *"according to well-informed sources, it is fair to say"* и т.д.). Пословный перевод клише в газетных текстах невозможен, поскольку их следует рассматривать как единую лексическую единицу, поэтому переводчику нужно легко распознавать клише в тексте оригинала и знать, какие эквивалентные им выражения используются в языке перевода [3, с. 21]. Чаще всего при переводе газетных клише используется прием подстановки (перевод с помощью регулярных соответствий). К ним относится конструкция *"it is fair to say"* – «будет справедливо сказать». В некоторых случаях при переводе клише проводились преобразования, обусловленные контекстом. Так, при переводе выражения *"negotiated a settlement"* переводчик адаптирует клише к требованиям клише конкретной ситуации и переводит глагол *"to negotiate"*, имеющий буквальное значение «вести переговоры», как «добиваться»: «добились урегулирования». В данном случае используется прием смыслового развития, заключающийся в замене словарного значения контекстуальным.

Среди особенностей языка текстов англоязычной прессы А. С. Микоян называет «широкое использование образной фразеологии и идиоматической лексики (как литературной, так и разговорной и просторечной)» [4, с. 41]. Разговорная и просторечная фразеология используется не только на страницах британских таблоидов, но и в серьезных периодических изданиях:

"With women becoming more vocal on the subject, and finally admitting that while we love our children to bits, raising them is not always a picnic, we are part of a generation that is redefining family life in an interesting way". Выражения *"to love to bits"* и *"not to be a picnic"* используются для усиления выразительности и эмоционального воздействия на реципиента. Они подчеркивают факт сильной любви родителей к детям, несмотря на сложность их воспитания.

Таким образом, при переводе газетно-публицистических текстов возникает ряд трудностей, связанных с их высокой информативностью, наличием эмоционально-экспрессивных средств выразительности и спецификой медийного текста в целом. Перевод газетно-публицистических текстов требует от переводчика высокой эрудированности, что связано с умением правильно интерпретировать текст.

Список литературы

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика : учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб. : Союз, 2003. 288 с.
2. Крапивина М. Ю., Фомиченко А. В. Специфика перевода газетно-публицистического текста (на материале британских, канадских и австралийских новостных изданий) // Филологические чтения : материалы Междунар. науч-практ. конф. Оренбург : ОГУ, 2018. 200 с.
3. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. М. : Auditoria, 2007. 160 с.
4. Ухтомский А. В. Фразеологический аспект профессиональной компетенции переводчика (на материале текстов современной английской прессы) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2007. № 4.

5. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) : учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. языков. 5-е изд. СПб. : Филологический факультет СПбГУ ; М. : ФИЛОЛОГИЯ ТРИ, 2002. 416 с.

6. Язык средств массовой информации : учеб. пособие для вузов / под ред. М. Н. Володиной. М. : Академический Проект : Альма Матер, 2008. 222 с.

ЯЗЫК ПЕРСОНАЖЕЙ РОМАНА Т. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ»

О. Ю. Сафонова¹, А. М. Трунина²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются особенности языка персонажей в художественном произведении Т. Толстой «Кысь». Объектом анализа является художественный язык современной прозы жанра антиутопии, отличительная черта которого – взаимодействие и переплетение различных лексико-стилистических пластов, а также создание новых лексических средств на базе уже существующих.

Ключевые слова: лексический состав языка, просторечная лексика, диалектизмы, социолект

Роман Татьяны Толстой «Кысь» сочетает в себе черты постмодерна, постсоветской и пост-апокалиптической литературы. В нем описывается русское поселение, бывшее Москвой, разбомбленное примерно в каменном веке. В то время только что изобрели колесо, дома освещают свечами, а люди обмениваются мышами, ценным источником пищи. Правительство прибегает к репрессиям, и его лидер утверждает, что написал все, что известно в русской литературе, тексты которой писцы переписывают на бересту.

Язык романа Толстой является частично вымышленным, хотя и базируется на системе русского языка. Роман сочетает в себе элементы, относящиеся к разным пластам лексики. Согласно классификации И. Р. Гальперина весь лексический состав языка подразделяется на три пласта. К первому пласту принадлежат слова нейтрального стиля, которые используются как в разговорной, так и письменной литературной речи. Второй пласт образует специальный литературно-художественный вокабуляр, который объединяет поэтические слова, авторские неологизмы, термины, архаизмы и историзмы, варваризмы и заимствования. Последний третий слой вмещает в себя сленг, диалектизмы, окказионализмы, вульгаризмы, жаргонизмы и профессионализмы [7, с. 18].

В своем произведении Т. Толстая соединяет в единую канву и просторечные формы, и архаизмы, и диалектную лексику, разбавляя единство образа с помощью индивидуально-авторских неологизмов, довершающих создание мира после ядерного взрыва с его мутациями, страхами и пережитками прошлого.

Последствия взрыва в Федоре-Кузьмичске сказались на людях, животных, природе. Люди должны были выживать, поедая мышей и червярей. Появились две основные группы – те персонажи романа, которые живут уже более 300 лет: *перерожденцы* и *прежние*, и вторая группа, состоящая из всех остальных жителей, а именно *голубчики* и *кохинорцы*, родившихся после взрыва. *Перерожденцы* и *прежние*, *голубчики* и *кохинорцы* имеют свой собственный язык, язык кохинорцев совершенно не понятен жителям Федор-Кузьмичска, в то время как *прежние* и *голубчики* понимают друг друга лучше.

В романе можно заметить, что в основном все жители Федора-Кузьмичска используют в речи просторечия, за исключением «прежних», которые явно изображают русскую интеллигенцию. «Голубчики» используют язык, основой которого является диалект, элементы которого присутствуют в фонетике, морфологии, фразеологии, синтаксисе и лексике романа. «Перерожденцы», жившие так же долго, как и «прежние», но значительно отличающиеся от них, используют в своей речи другие просторечия, которые можно рассматривать как тип жаргона или социолекта. В исследуемом романе рассмотрим социолект таксистов.

Существует множество определений просторечия. Одни ученые утверждают, что данный тип лексики относится к средствам сниженной экспрессии и существует исключительно в устной форме. Другие же рассматривают просторечия как стилистическую категорию, используемую в художественных текстах с целью придания речи персонажей различных оттенков и усиления выразительности создаваемой реальной действительности. Несомненным является тот факт, что просторечия несут в себе эмоциональную окраску, которая может быть, как положительной, так и отрицательной.

Так, И. В. Арнольд считает, что просторечия – это «слова, выражения, формы словообразования и словоизменения, черты произношения, отклоняющиеся от литературной нормы и имеющие оттенок стилистической сниженности» [3, с. 95]. Используя в романе просторечия, Т. Толстая создает образ типичного жителя постапокалиптической Москвы и подчеркивает его отличие от «высших слоев населения» – прежних. Приведем несколько примеров: *намедни, завтрему, опосля, отседа, шибко* и т.д.

Как было сказано выше, речь голубчиков строится на использовании диалекта. Татьяна Толстая вводит диалектизмы как для описания местного колорита деревенской жизни, быта и культуры, так и для создания языковой картины мира большей части персонажей. И. В. Арнольд определяет назначение диалектных слов как «выразительный потенциал взаимодействия языковых средств в тексте, обеспечивающий передачу наряду с предметно-логическим содержанием текста также заложенной в нем экспрессивной, эмоциональной, оценочной и эстетической информации» [3, с. 105].

В романе можно заметить примеры псковско-новгородского диалекта, в частности употребление деепричастий прошедшего времени на *-миши*, которые по свидетельствам ученых особенно характерны для говоров Северо-Запада, т.е. Псковской, Новгородской, Ленинградской, частично Калининградской и частично Смоленской областей, а также русских говоров Карелии и Прибалтийских республик. Приведем несколько примеров из романа: *емиши, жрамиши, свалямиши, откушаммиши, упаммиши, ограбиммиши, посрываммиши* и т.д.

Смысл многих слов и понятий, используемых прежними, в частности, абстрактные или философские категории такие как «университет», «образование», «интеллигенция», «Ренессанс», «философия», а также слова, обозначающие достижения научно-технического прогресса, такие как «оружие», «асфальт» и слова культурного значения – «магазины», «музей», «Давид», «мед», стали чуждыми и потеряли значение у голубчиков. Эту безграмотность, в частности Бенедикта, Толстая демонстрирует следующими примерами: ОНЕВЕРСТЕЦКОЕ АБРАЗОВАНИЕ (УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ), МОГОЗИНЫ (МАГАЗИНЫ), ОСФАЛЬТОМ (АСФАЛЬТОМ), ЭНТЕЛЕГЕНЦЫИ (ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ), ТРОДИЦЫЮ (ТРАДИЦИЮ), РИНИСАНСА (РЕНЕССАНС), МЕТ (МЕД), ШАДЕВРЫ (ШЕДЕВРЫ), МОЗЕЙ (МУЗЕЙ), ФЕЛОСОФИЯ (ФИЛОСОФИЯ).

В приведенных выше примерах мы видим, что возможно не только имитировать просторечную речь, но и создавать искусственные формы (эрратографиче-

ские слова), используя в качестве модели традиционные формы склонения, тем самым увеличивая смысл остранения для читателя. Четвертый пример особенно интересен тем, что в нем не только различаются гласные, но и создается новое слово из замены суффикса женского имени существительного, оканчивающегося на *-ия*, на прилагательное окончание *-ый*. Таким образом, контраст между основой и концом привносит эффект неожиданности.

Т. Толстая очень обеспокоена проблемой утраты богатства русского языка, и очевидным примером тому могут служить формы обращения, принятые в романе, где разговорные формы *голубчик* и *голубушка* используются как пародия на советские термины обращения *товарищ* и *гражданин* и *гражданка*. Последние примеры возникают как калька титула *citoyen / citoyenne* "citizen", введенного во время Французской революции как общая форма обращения, выражающая равенство.

Помимо просторечной речи Бенедикта и Голубчиков, интеллигентной речи прежних и правительственного голоса власти, пародируемого в четырех указах Федора-Кузьмича, также можно обнаружить профессиональный язык (социолект). В. И. Беликов и Л. П. Крысин под социолектом понимают особенности языка, присущие той или иной социальной группе. Данные особенности могут отражать характерные черты той или иной профессии, сословия, возрастной или национальной группы [5]. В частности в романе, в высказываниях Тетери Петровича, члена перерожденцев, выполняющего роль современных таксистов, наблюдается использование профессионального жаргона. Помимо ругани и грубых комментариев, отпущенных в адрес проходящих мимо женщин, эта группа изображается невоспитанным и неприветливым народом:

Давно ли пешком ходил, шеф?

Петрович обращается к Бенедикту, используя форму глагола 2-го лица «*ходил*», несмотря на то, что последний является его начальником. Таким образом, контраст между ними производит юмористический эффект.

Когда Бенедикт спрашивает, куда направляется Терентий Петрович, ответ приходит быстро, как ироничный комментарий об услужливости таксистов в бывшем Советском Союзе:

А мне в парк!

По этому примеру можно видеть характеристики русского языка, который отличается краткостью, сигнализирующей о бесцеремонности говорящего и о его безразличном отношении.

Еще один пример социолекта в романе можно увидеть в «допросах», которые Бенедикт терпит от своего тестя, играющего в романе роль, эквивалентную главе КГБ или тайной полиции. Бенедикт говорит, что он *поучать любит, али вопросы задавать, вроде как проверяет*: мыслей каких не завелось? на злодейство тянет? смертоубийство какое задумал? начальство скovyрнуть не мечтается? во сне мечты какие душегубные придут?

В приведенном выше разговоре можно ясно увидеть следователя за работой. Ответы Бенедикта почти случайны по отношению к цели разговора – добиться признания. Интерес представляет употребление в русском языке прилагательного *душегубные*. В довоенных словарях это слово относят к «просторечию» [13], происходит оно от слова *душегубство*. Однако в советских словарях после Второй мировой войны мы находим добавление производного слова *душегубка* со значением *фашистский автомобиль для умерщвления людей газом* [12].

Подводя итог выше сказанному, можно сделать вывод, что использование разговорной и просторечной лексики персонажами романа позволяет автору создать у читателя ощущение того, что историю рассказывает кто-то такой, кто понимает среду персонажей, подчеркивает присутствие рассказчика и устанавливает

прямой контакт с читателем. Внедрение автором в речь персонажей сленга, народных идиом и крестьянского диалекта наряду с конструкциями разговорной речи посылает прямой сигнал читателю, вызывая желаемые эмоции автора, такие как сочувствие или юмор.

Список литературы

1. Акулова Е. Е. Творчество Т. Толстой в контексте современной женской прозы // Филологические штудии. 2006. Вып. 10. С. 109–114.
2. Алгунова Ю. В. Малая проза Т. Толстой: Проблематика и поэтика : дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Тверь, 2006. 214 с.
3. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. М. : Флинта : Наука, 2002. 384 с.
4. Ашкерова А. Татьяна Толстая и власть интеллигенции // Русский журнал. 2002. от 11 марта. С. 12–15.
5. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социоллингвистика. М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. 439 с.
6. Богданова О. В. Филологическая проза, или Лингвистический эксперимент в «Кысь» Татьяны Толстой // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 2, История, языкознание, литературоведение. 2003. № 3. С. 85–101.
7. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике. М. : Либроком, 2012. 376 с.
8. Давыдова Т. Т. Роман Т. Толстой «Кысь»: проблемы, образы героев, жанр, повествование // Русская словесность. 2002. № 6. С. 25–30.
9. Елисеев Н. КЫСЬ, БРЫСЬ, РЫСЬ, РУСЬ, КИС, КЫШЬ! / Н. Елисеев // Новая Русская Книга. 2000. № 6. С. 31–33.
10. Зубова Л. В. Современная русская поэзия в контексте истории языка. М. : НЛО, 2000. 432 с.
11. Малахов А. С. Русская диалектология: теория и практика : учеб. пособие. Владимир : ВлГУ, 2013. 111 с.
12. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М. : ИТИ Технологии, 1997. 1200 с.
13. Толковый словарь русского языка : в 4 т. Т. 4. / под ред. Д. Н. Ушакова. М. : Сов. энциклопедия, 1935. 523 с.
14. Толстая Н. Т. Кысь. М. : АСТ, 2016. 352 с.
15. Tolstaya T. The Slynx / Translated from Russian by Jamey Gambrell. New York : NewYorkReviewBooks, 2007. 312 p.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НАУЧНОГО МЕДИЦИНСКОГО ТЕКСТА

А. А. Соломаха¹, Х. Ж. Хайрова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Отмечается, что в последние десятилетия продолжается научный медицинский обмен между странами, и, как результат, в нашей стране и за рубежом публикуется много различной научной медицинской литературы на русском и английском языках по разным специальностям. Возросла роль качественного перевода научной медицинской литературы. Рассматриваются особенности научного медицинского текста, а также описываются основные трудности его перевода.

Ключевые слова: научный, медицинский, текст, перевод, английский язык, сокращения, аббревиатуры, терминология, неологизмы

В последние десятилетия в нашей стране и за рубежом появилось много различной научной медицинской литературы на русском и английском языках по разным специальностям. Возросла роль качественного перевода научной медицинской литературы. В настоящее время продолжается научный медицинский обмен между странами.

Известно, что перевод научного медицинского текста является сложным в аспекте, упорядочения и развития хирургической терминологии, соблюдения полноты и точности перевода [1–6]. В структуре медицинского текста различают описание состояния здоровья больных, методы диагностики и хирургического лечения, операционные осложнения. Медицинский научный текст содержит терминологию, аббревиатуры, сокращения, неологизмы. Именно перевод этих составляющих медицинского научного текста является наиболее трудным.

Лингвистика является основой в переводе любого научного медицинского текста. Ведущая роль в становлении теории и практики перевода принадлежит отечественным и зарубежным лингвистам [1, 7–9].

Переводчики научных медицинских текстов различают следующие лингвистические трудности перевода из-за разных систем здравоохранения в странах: недостаточная стандартизация терминологии, изменчивость терминологии, терминологическая синонимия, эпонимы, использование англицизмов, особенности узуса, несовпадение аффиксов.

Особые трудности вызывает перевод текстов медицинской документации: медицинской карты стационарного или амбулаторного больного, медицинских справок, рецептов, научных статей, рецензий, клинических случаев из практики.

В медицинских текстах применяются слова с латинскими и греческими корнями. Например: приставка *hyper-*, обозначающая «сверх», «чрезмерное»; приставка *hypo-* – «под», «недостаточное»; *hypodermic injection* – «подкожная инъекция».

В клинической научной медицинской терминологии важное значение приобретают суффиксы. Например: *-itis*, характеризует воспалительный процесс «*peritonitis*», что значит «воспаление брюшины»; *-osis* – «*tuberculosis*» – «туберкулез», «*atherosclerosis*» – «атеросклероз», «*nephrosis*» – «нефроз».

В научном медицинском тексте русский термин «анализ крови» может быть переведен на английский язык «*blood test*» или «*complete blood count*». Трудность перевода данного термина состоит в том, что об этих нюансах нет информации в словарях. Медицинская терминология характеризуется многочисленными синонимами. Проблема синонимии относится ко многим языкам. В медицине эта проблема больше относится к клинической медицине, значительно меньше к анатомии. Например, различают три типа синонимов: слова обозначают одно понятие, но отличаются в нюансах значений. Например, «*doctor*» – «*physician*» – «*medical practitioner*» – «врач». Слова имеют разные стилистические характеристики. Например, «*lazy eye* – *amblyopia*»; «амблиопия – различные формы снижения зрения». Абсолютные синонимы. Например, «*antiseptic devices*» – «*antiseptics*» – «антисептики».

Важной проблемой медицинского научного перевода является использование сокращений и аббревиатур. Известно, что в английском языке имеется тенденция к сокращению любых терминов. В русском языке это не происходит так часто. Например: «*left kidney*» – «*LK*» – «левая почка»; «*right kidney*» – «*RK*» – «правая почка». Иногда заимствуются иностранные сокращения с сохранением латинского написания. Например, «*GCP* – *good clinical practice*» – «*GCP* – надлежащая клиническая практика». В научной медицинской литературе встречаются графические аббревиатуры. Например: «*T.S.T.H.* – *too sick to send home*» – «не

полностью выздоровевший для отправления из стационара домой». Существует лексикализация графической аббревиатуры с собственным произношением. Например: «BP – blood pressure» – «артериальное давление».

Эллиптические аббревиатуры встречаются в научном медицинском тексте. Термин, состоящий из нескольких слов сокращается до одного, значение, которого усиливается. Например: «gastric ulcer» – «gastric» – «язва желудка».

В научной медицинской литературе нередко встречаются эпонимы. Например: «Alzheimers disease» – «болезнь Альцгеймера».

Существуют также усечения. Это лексические сокращения, когда сокращают последние элементы в слове – апокопы, усечение первого элемента или начального звука – афerezис, путем выпадения звуков или букв внутри слова – синкопы. Пример апокопы: biology – biol., chemistry – chem. Пример синкопы: polyribosome – polysome.

Существует важная проблема перевода слов, которые пишутся и звучат одинаково. Это межъязыковые омонимы. Данная трудность встречается при переводе существительных, прилагательных, наречий и глаголов. Например: «angina» переводится «стенокардия», не «ангина»; «drug» – «лекарство», а не «друг»; «lunatic» – «сумасшедший», а не «лунатик».

В английском языке слово может иметь несколько значений, в том числе и с иным значением. Например: «medicine» – «медицина, «терапия», «жидкое лекарство».

Необходимо подчеркнуть наличие большого количества терминов-метафор в английских научных медицинских текстах. Например: «Quasimodo syndrome» – «синдром Квазимодо». Этот синдром имеет отношение к людям с физическими недостатками, которые стремятся жить как здоровые люди.

Сложным в аспекте перевода в научных медицинских статьях является перевод единиц измерения. Например: гемоглобин в России измеряется в граммах на литр, а за рубежом измеряется в граммах на децилитр.

Медицинские научные тексты имеют строгое построение, когда переводятся на английский язык. Однако необходимо четко определять логическое ударение при переводе с русского языка на английский.

Перевод рукописных документов, содержащих научные данные является трудным из-за стиля изложения, особенностей медицинских сведений, единиц измерения. Это целесообразно совместить с профессиональной медицинской подготовкой. Например, сложно переводить различные классификации. Например, в России группы крови обозначают римскими цифрами: I, II, III, IV. А за рубежом латинскими буквами: O, A, B, AB. Поэтому, иногда в отечественной литературе встречаются оба типа обозначений групп крови человека.

Дифференциация хирургических специальностей продолжается до сих пор, что находит свое выражение в научной медицинской литературе. Возникают неологизмы. Их трудно перевести, если не знать об этих новых направлениях или специальностях. Например, аддиктивная медицина. Она занимается лечением алкоголизма и наркомании на новом уровне.

Таким образом, перевод научного медицинского текста сопровождается этической и юридической ответственностью перед медицинским сообществом.

Список литературы

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М. : Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Жакова Т. Е. Проблема перевода специальных (медицинских) текстов // Известия Смоленского государственного университета. 2018. № 1 (41). С. 83–96.

3. Загрекова Е. Н. Истоки и развитие российской медицинской терминологии : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2008. 23 с.
4. Илюшкина М. Ю. Теория перевода. Основные понятия и проблемы. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-та, 2015. 84 с.
5. Лохвицкий С. В., Самохин Ю. А., Самохин А. Ю. Некоторые пути упорядочения и развития хирургической терминологии // Проблемы упорядочения медицинской терминологии. М. : АМН СССР, 1989. С. 184–186.
6. Ширинян М. В., Шустова С. В. Трудности медицинского перевода и способы их преодоления при обучении студентов неязыковых вузов // Язык и культура. 2018. № 43. С. 295–316.
7. Lee-Jahnke H. L'enseignement de la traduction medicale: un double defi? // Meta: Journal des traducteurs. 2001. Vol. 46, № 1. P. 145–153.
8. Lee-Jahnke H. Teaching medical translation: an easy job? // Panacea. 2005. Vol. 6 (20). P. 81–86.
9. Lee-Jahnke H. Interdisciplinary approach in translation didactics. 2011. P. 1–12. URL: http://openstarts.units.it/bitstream/10077/9172/1/01=Interdisciplinary-Hannelore_Lee-Jahnke.pdf

ОСОБЕННОСТИ КРАТКИХ ГАЗЕТНЫХ СООБЩЕНИЙ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

С. С. Сочинева¹, Н. А. Аверьянова², А. С. Киселева³

^{2,3}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

^{1,3}Средняя общеобразовательная школа № 19, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются стилистические, лексические и грамматические особенности англоязычных кратких газетных сообщений, организации работы с ними на уроке английского языка.

Ключевые слова: газетное сообщение, краткое газетное сообщение, brief news, лексико-грамматические, синтаксические особенности, аутентичный текст, предтекстовый, текстовый, послетекстовый этапы

Известно, что один из главных параметров организации любого газетного высказывания – краткость/развернутость сообщения. Так к какому же полюсу стремятся современные англоязычные издания? В современном быстром ритме жизни человек читает газету не в специально отведенное для этого время, а во внезапно освободившуюся минуту – утренняя поездка в автобусе, очередь в банке, перерыв на работе. Разумеется, времени на чтение большой статьи недостаточно. Именно поэтому краткие газетные сообщения или brief news – основной тип текста, используемый в современной англоязычной прессе.

Краткое газетное сообщение (brief news) – тип газетного текста, организованный преимущественно краткими в структурно-семантическом плане формами. В основе его всегда находится определенное событие, факт, адресность, оперативность, точность и надежность источника, сообщающего об этом факте. Краткие газетные сообщения характеризуются однотемностью, строгой упорядоченностью внутренней организации, выраженностью логических связей.

Рассмотрим пример: “UNHCR appeals for \$147 million for up to 100,000 Ethiopians who fly to Sudan [8].”

Композиция сообщения линейная. Самое главное в нем – факт. Событие развивается в рамках одного высказывания, предыстория отсутствует. Информация излагается сложным предложением с близко стоящими подлежащим и сказуемым. В нем убираются ненужные подробности, повторы, второстепенные детали, слова специальной терминологии, что обеспечивает краткость текста и легкость восприятия.

Говоря о стилистических особенностях кратких сообщений, можем выделить следующие.

Явление метонимии наиболее часто используется как средство компрессии предложения: “Ashton faces no action from England after being glassed in London bar [5]”.

Автором употреблена метонимия – “no action from England” – «никаких действий со стороны Англии», вместо англичан, английского народа как субъекта действия, по смежности значения было употреблено слово, которым называется вся страна.

Цифровое обозначение является наиболее распространенным способом структурно-семантической компрессии. Буквенно-цифровая запись «бросается в глаза», прерывая ряд слов, всегда останавливает на себе внимание:

“1.3 billion children have no internet access at home [3]”, “1 in 3 students being bullied at school” [6], “Nearly 150,000 more deaths from AIDS because of COVID-19 [7]”.

Стиль кратких газетных и журнальных сообщений имеет свои специфические лексические особенности и характеризуется широким использованием:

а) Особых политических и экономических терминов:

socialism, apartheid, by-election, gross output, stability, elections, и др. : “Protests have erupted in several cities in Belarus after a presidential vote that the opposition says was rigged [6]”.

б) «Менее научной» политической лексики: kidnappers, protest, regime, local terror cells и др. : “NSCDC arrests notorious kidnappers in Taraba [7]”.

в) Газетных клише:

vital issue, pressing problem, war hysteria, overwhelming majority, a storm of applause и др. : “An overwhelming majority of voters in the latest Guardian Essential poll say they support pill testing [6]”.

г) Сокращений:

TUG (Trades Union Congress), TGWU (Transport and General Workers Union), FO (Foreign Office) и др. : “It's just not worth it': Australian NBA trailblazer Andrew Bogut retires from basketball”[4], “WHO and Wikimedia Foundation expand access to trusted COVID information [7]”.

д) Неологизмов:

a splash-down (the act of bringing a spacecraft to a water surface), cybersickness (a feeling of illness caused by using a computer for long periods of time), PDA (Personal digital assistant).

Следующие грамматические особенности кратких сообщений могут рассматриваться как их грамматические параметры:

а) Сложные предложения с развитой системой придаточных предложений: “Mr. Boyd-Carpenter, Chief Secretary to the Treasury and Paymaster-General (Kingston-upon-Thames), said he had been asked what was meant by the statement in the Speech that the position of war pensioners and those receiving national insurance benefits would be kept under close review [6]”.

б) Нефинитные формы глагола: “Since 9/11 Donald Rumsfeld has insisted on personally signing off on the harsher methods used to squeeze suspected terrorists held at the U.S. prison at Guantanamo Bay, Cuba [2]”.

в) Особенности порядка слов – так называемое «правило пяти шаблонов» – who-what-why-how-where-when.

Так как же использовать богатый потенциал кратких газетных сообщений на уроках английского языка? Ведь аутентичные тексты как ничто другое отражают новейшие изменения в языке, последние тенденции в англоязычной прессе.

Огромное разнообразие газетных статей означает большой выбор источников информации, из которых учащиеся могут взять для себя наиболее интересную. Во многих газетах и журналах есть статьи, затрагивающие проблемы молодежи. Обсуждение такого рода текстов интересно для учащихся 7-8 классов. Просматривая какой-либо номер, можно отобрать наиболее подходящие для урока краткие газетные сообщения, учитывая сложность языка, объем новой информации, основное содержание, и, конечно, уровень знаний учащихся.

Рассмотрим пример работы с КГС:

The Royal Moscow Ballet: birthday on the stage

*“The Royal Moscow Ballet continues to **celebrate** its more than 30 years on stages around the world by inviting you to enjoy one of the most **emblematic** works of the classical ballet repertoire, ‘Romeo and Juliet’. Based on the play by William Shakespeare and with music by Sergei Prokofiev, Romeo and Juliet is one of the most popular ballets in the world so each year, the Royal Moscow Ballet gives at least 50 **performances** from its **classical** and contemporary repertoire on the best stages in Europe visiting countries such as Italy, France, Switzerland, Poland, Spain, Germany, Austria and now Ireland. The company’s Artistic Manager is Anastasya Emelianova [1]”.*

Предтекстовый этап работы с текстом – это работа с кратким газетным сообщением до его прочтения, где нужно обратить внимание на заголовок, т.к. именно он является важнейшим компонентом газетного сообщения и средством воздействия на читателя, фиксируя его внимание на наиболее важном и интересном. На предтекстовом этапе работы с данным текстом можно использовать следующие типы заданий:

- What do you know about Russian Ballet?
- Read the title of the article and guess what it is about.
- What part of paper do you think the headline appears in? sport? news? technology? culture?
- Guess, how ballet can celebrate its birthday.
- Have you ever seen Russian Ballet?
- Before reading the text, write down the list of words and word combinations that can be found in it.

На текстовом этапе работы учащимся предлагаются коммуникативные установки, в которых содержатся указания на вид чтения, скорость и необходимость решения определенных познавательных-коммуникативных задач в процессе чтения. На данном этапе можно использовать следующие типы заданий:

1. Read the article and match the words to make up word combinations:

ROYAL

EMBLEMATIC

ARTISTIC

CONTEMPORARY

MANAGER
BALLET
REPERTOIRE
WORK

2. In the text find the sentences that answer the following questions:

What is the most emblematic work of the Russian classical ballet repertoire?

Whose play served as the basis for the ballet?

What is Sergey Prokofiev?

What repertoire does the Royal Moscow Ballet have?

3. Fill the gaps with highlighted words from the text:

We'll _____ tonight at my annual ball.

He flubbed the _____.

The dove is _____ of the organization's mission to bring some peace to a troubled world.

Jazz just isn't my cup of tea - I prefer _____.

После выявления и разбора индивидуальных затруднений в восприятии газетного текста, на послетекстовом этапе работы учащимся предлагается написать анализ прочитанного, который может включать в себя объяснение причин и мотивов, общественного значения события, поступков людей, обобщенный вывод, мнение учащегося о статье. Перед тем как дать задние проанализировать статью на английском языке, можно проработать несколько видов упражнений:

- Express your opinion about the issues, mentioned in the article, using additional information if you have any.

- Why do you think Russian ballet is so popular abroad?

- If you had a chance would you become a ballet dancer?

Можно дать ученикам хорошее упражнение, которое предполагает их реакцию на прочитанное – продолжить следующие фразы:

- The article surprised me because...

- I agree with the view that...

- I'd like to know more about...

Безусловно, использование аутентичных КГС современных газет на английском языке способствует повышению мотивации в изучении английского языка и является эффективным средством формирования иноязычной культурологической компетенции.

Список литературы

1. URL: <https://www.euroweeklynews.com/2021/03/18/moscow-ballet-brings-romeo-and-juliet-to-torrevieja/> (дата обращения: 20.03.2021).

2. URL: <https://www.newsweek.com/> (дата обращения: 05.03.2021).

3. URL: <https://www.theguardian.com/resource/news-in-brief> (дата обращения: 06.03.2021).

4. URL: <https://www.theguardian.com/sport/2020/dec/01/nba-trailblazer-andrew-bogut-retires-basketball> (дата обращения 06.03.2021).

5. URL: <http://themoscownews.com/> (дата обращения: 03.03.2021).

6. URL: <https://www.thetimes.co.uk/> (дата обращения: 21.03.2021).

7. URL: <https://www.thetimes.co.uk/> (дата обращения: 03.03.2021).

8. URL: <https://www.thetimes.co.uk/article/russia-offers-to-boost-less-effective-covid-vaccines-as-sputnik-v-jab-shows-90-efficacy-in-trial-zc93wmr69> (дата обращения: 02.03.2021).

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ Л. А. ФИЛАТОВА «СКАЗКА ПРО ФЕДОТА-СТРЕЛЬЦА, УДАЛОГО МОЛОДЦА»)

Л. А. Судовчихина¹, А. А. Ишкина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Проводится анализ способов передачи реалий с русского языка на английский на материале художественного текста; рассматриваются основные трудности перевода реалий в поэтическом тексте.

Ключевые слова: приемы перевода, реалии, транскрипция, транслитерация, функциональная замена, описательный перевод, перефраз, генерализация

Перевод реалий является актуальной проблемой теории и практики перевода. Это связано с возрастающим интересом исследователей к изучению национальной специфики.

Реалии представляют собой выразительные средства, включающие в себя слова и словосочетания, характерные для быта, жизни и культуры одного народа. Реалии чаще всего не понятны другой народности и требуют особого подхода при переводе, поскольку не имеют эквивалентов в другой языковой системе, являясь носителями национального и исторического колорита [2].

Одни и те же образы могут вызывать совершенно различные ассоциации. Переводчику необходимо не только осмыслить реалию в исходном языке, но также найти подходящий эквивалент в языке реципиента. Важнейшим требованием является сохранение национальной специфики оригинального текста совместно с грамотным использованием языковых средств.

Особенно затруднительным представляется перевод поэтических произведений, в которых, помимо передачи национального колорита, необходимо сохранить структуру. Довольно часто переводчикам приходится выбирать стилистически нейтральную языковую единицу в угоду сохранения ритмики. Наиболее частыми проблемами при переводе поэтических произведений являются размытость критериев перевода, отсутствие типологии переводимой поэзии и отсутствие профессионализма переводчиков.

А. В. Федоров говорит о четырех способах перевода реалий:

1. Транскрипция или транслитерация, представляющие собой использование исходного слова, либо его корня, написанного буквами родного языка.

2. Создание нового слова или словосочетания на основе уже существующих в языке элементов. Этот способ также можно назвать описательным, перефразом, функциональной заменой.

3. Использование синонимичного слова, близкого к оригиналу по своей функции.

4. Гипонимический перевод, представляющий собой замену видового понятия на родовое [4].

Для анализа способов перевода реалий с русского языка на английский нами было выбрано произведение Леонида Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца». Данное произведение написано в 1985 году, но до сих пор не теряет своей актуальности, т.к. затрагивает современные проблемы, высмеивая их при помощи фольклора. Нами был отобран ряд реалий, которые включают в себя предметы обихода и национальные блюда, так как они являются основными репрезентантами национального колорита. Перевод текста оригинала был выполнен А. Вагаповым.

Транскрипция и транслитерация как способы перевода реалий используются редко, в основном, для передачи имен собственных.

«Слава аж в **Череповце!**» – «As far as **Che-re-po-vets!**»

В данном примере переводчик использовал транслитерацию.

«Кто **хотит** на **Колыму?**» – «Who is willing to **Siberia?**»

Однако, в этом предложении при переводе имени собственного «Колыма» использована функциональная замена.

«Вот **компот** из алычи!» — «Here's cherry-plum **compote**».

При переводе лексемы «компот» использованная транслитерация может считаться обоснованной, т.к. это слово уже имеет устойчивое обозначение в языке реципиенте. При этом изначально слово „compote“ в английском представляется фруктовым десертом, но в контексте русскоязычного произведения и под влиянием заимствований эпохи Советского Союза может быть четко понято как «напиток».

Далее практически во всех описаниях блюд национальной кухни переводчик применяет прием синонимичной замены.

«Аль в **солянке** мало соли?» – „Has the **soup** too little salt?“

При этом используются стилистически нейтральные лексемы, без уточнения особенностей реалий. Во всех случаях применим прием генерализации, обоснованный спецификой текста.

«Вот из плесени **кисель!**» – „Here's a mould **drink** I have made!“

«Али **брагою** опился?» – „Or you've drunk too much of **beer?**“

«Али **студень** нехорош?» – „Or the **meat** is underdone?“

«Прям из печки **калачи**...» – „Here's, for instance, a **bread loaf**...“

«**Полгорбушки** да **мосол**» – „**Stale bread**, a **bone**... and that's it!“

Данные блюда и напитки требуют объяснения, но заменены обобщенными словами в угоду рифмы.

Для создания у читателей схожего представления о бытовых предметах переводчик также использует нейтральную обобщенную лексику. Так, например «светелка», «светлица» и «горенка» стали „chamber“ и „room“. Выбор таких слов является не самым точным, но наиболее близким по смыслу.

«Как внесешь меня в **светелку**...» – „When you bring me to your **chamber** ...“

«Ну-ко, марш к себе в **светлицу**...» – „Go and lock up in your **room**...“

«Принес Федот горlinkу к себе в **горенку**...» – „Fedot brought the bird to his **room**...“

Такой же стратегии переводчик придерживается и при передаче других бытовых реалий:

«Аль не тот на мне **кокошник**, Аль **наряд** на мне не тот?» –

«Maybe, you don't like my **head-dress**, Or, maybe, you dislike my **coat?**“

«Кто ему на дно **ковша**...?» – “By putting ... in his **cup?**“

«Унеку тебя в **острог!**» – “To deliver you **to prison**.“

«То ли **леший** нынче рьян?» – „Is the **goblin** somewhere here?“

«Да полегче **гребешком**-то...» – „Take it easy with the **brush**...“

«Мы посадим вас в **бадью**...» – „We shall put you in a **barrel**...“

«Хоть секи меня **бичом**...» – „You may beat me with a **rod!**“

«Устин взял **дрын**, Игнат взял **ухват**...» – „Ustin took a **bar**, Ignat took a **bat**...“

«...та середь **дубравы** собирает травы» – „She was in the **forest** gathering herbs“

«Чай, у нас не **панихида** ...» – „After all, we are not here for a **funeral**, are we?“

Использование такого перевода искажает смысл произведения, трансформирует намеренно использованные средства создания юмора и сатиры, и, соответственно, оказывает незначительное влияние на читателя.

Тем не менее, в некоторых случаях переводчик стремился к описательному переводу и перефразу. Это можно наблюдать в следующих примерах:

«На Федьке от страха намокла рубаха...» – „ Out of dread Fedot **turned wet** ...”

«К нам на утренний **рассол** ...» – „ Our **refreshment** after night before...”

«Чай, не **лантем щи хлебаю** ...» – „ A **stupid bumpkin** I'm not...”

«Где по **чарочке** нальем!» – „Have a **drink** and play again!”

Довольно интересным кажется следующий пример, в котором автор совмещает идиоматический перевод с дословным переводом. Так, роспись под хохлому предполагает роспись в золотые, красные и черные цвета, но в данном контексте означает нанесение травм. В английском же языке этому соответствует выражение „paint someone black”. Автор при этом добавляет дополнительный цвет – синий. Это может являться как средством сохранения рифмы, так и намеком на разнообразие цветов и на роспись предметов в целом.

«Распишу под **хохлому!**» – « Paint him all o'er **black and blue!**».

На данных примерах можно увидеть различные способы перевода реалий. Перевод зависит в большинстве своем от стратегии перевода. Для передачи буквального смысла может быть использован описательный перевод либо функциональная замена, в то время как при отсутствии намерения экспликации значения могут быть использованы транслитерация и транскрибирование. Тем не менее, передача национального колорита не всегда может быть достигнута, так как переводчик использует синонимичные нейтральные слова, функциональную замену и транслитерацию. Это объясняется необходимостью сохранения рифмы.

Список литературы

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. 2-е изд., перераб. М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. 376 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М. : Международные отношения, 1980. 342 с.
3. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода : монография / авт. предисл. М. Я. Цвиллинг. 4-е изд. М. : URSS : ЛИБРОКОМ, 2013. 176 с.
4. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) : учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. языков. 5-е изд. СПб. : Филологический факультет СПбГУ ; М. : ФИЛОЛОГИЯ ТРИ, 2002. 416 с.
5. Филатов Л. А. Про Федота-стрельца, удалого молодца. М. : АСТ, 2014. 288 с.
6. URL: http://samlib.ru/w/wagapow_a/fed-rus-eng.shtml (дата обращения: 07.03.2021).

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ У. С. МОЭМА)

Л. А. Судовчихина¹, Т. В. Филина²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Ставится задача выявить способы перевода английских фразеологических сравнительных оборотов на русский язык в художественном тексте, учитывая специфику данного литературного жанра. Особое внимание уделяется сравнительному анализу устойчивых адъективных сравнений в языке оригинала и языке перевода по

нескольким критериям: семантическое соответствие, эмоционально-экспрессивная окраска, функционально-стилистическая направленность и оценочность.

Ключевые слова: художественный текст, компаративный оборот, фразеологическая единица, способы перевода, сравнительный анализ

Перевод фразеологических единиц (далее – ФЕ) всегда связан с определенными сложностями, поскольку фразеологизмы обычно представляют собой уникальный лексический фонд, свойственный каждому языку. При переводе необходимо передать смысловое, эмоциональное и стилистическое содержание ФЕ.

Выполняя сравнительный анализ русских и английских компаративных фразеологических единиц (далее – КФЕ), А. В. Кунин писал: «сопоставительный анализ русских и английских адъективных сравнений показал существенные различия между ними, многие из которых связаны с различиями в грамматическом строе флективного русского языка и аналитического английского» [7, с. 82]. В статье мы хотели бы более подробно разобрать способы перевода КФЕ в художественном тексте. Для анализа были выбраны одиннадцать фразеологических оборотов компаративного характера из трех работ У.С. Моэма. Богатый материал произведений Сомерсета Моэма позволяет изучить фразеологизмы различных типов, так как широкое использование данного средства выразительности является характерной чертой стиля писателя. С помощью ФЕ автор решает множество задач: создание определенного образа, описание ситуации, характеристика эмоционального состояния героя или его речевого портрета, что, несомненно, должно быть отражено в переводе.

1. Абсолютно эквивалентный перевод.

Poor lamb, he must be as poor as a church mouse [13, с. 101].

Ах ты, ягненок! Видно, беден, как церковная мышь [9, с. 277].

Данные сравнения прилагательных можно назвать интернациональными, потому что они встречаются как в родственных, так и неродственных языках. Эти ФЕ полностью эквивалентны, т.е. согласуются по семантике, функциональному и стилистическому плану, по компонентному составу, за исключением двойного союза в английском языке. Следует отметить, что данный сравнительный оборот был заимствован из германских языков, т.к. он отсутствует в словаре В.И. Даля и зафиксирован в английских словарях с XVII века. Обычно таких фразеологических оборотов очень мало.

2. Калькирование.

Darling, you will make me as vain as a peacock [13, с. 45].

Любимая, я стану тщеславен, как павлин [9, с. 235].

Данный сравнительный оборот не зафиксирован в современном «Большом фразеологическом словаре русского языка». Следовательно, учитывая дословный перевод английской версии, можно говорить о калькировании. Однако в «Большом толковом словаре русского языка» можно найти: «павлин – разг. о человеке, уделяющем повышенное внимание своей внешности, одежде, держащемся высокомерно, заносчиво» [4, с. 773]. Следовательно, подобное переосмысленное значение существует и в русском языке, однако оно не оформлено в устойчивый компаративный оборот.

3. Подбор подходящей русской ФЕ.

Hard as nails. [13, с. 204].

Прошла огонь и воду [9, с. 355].

Русский ФЕ пройти огонь и воду и медные трубы имеет два основных значения: «1. Многое нужно пережить, испытать, выстрадать; закалиться. 2. Неодобр. Заслужить, приобрести сомнительную репутацию» [1, с. 541–542]. Принимая во внимание художественный образ героини на примере всего романа, необходимо сказать, что русская ФЕ достаточно точно характеризует ее, опираясь преимуще-

ственно на второе значение, хотя и учитывает семантику фразеологизма оригинала, следовательно, можно говорить о некой контаминации обоих значений. В случае переводческих решений следует отметить, что автор перевода в данном случае использует прием целостного преобразования, который также очень эффективен при передаче фразеологизмов других типов, особенно пословиц.

4. Лексический перевод.

Под лексическим переводом мы понимаем перевод целого фразеологического оборота одной лексической единицей.

The Captain must have thought you as mad as a hatter [11, с. 198].

Капитан, верно, принял вас за сумасшедшего [9, с. 168].

Как известно, английские КФЕ имеют определенную структуру: союз + прилагательное / наречие + союз + метафорическое интенсификатор (термин В. С. Виноградова), т.е. «первый компонент адъективных сравнений обычно употребляется в его буквальном основном значении, а функция второго компонента усилена» [6, с. 139]. Итак, в этом примере мы видим сохранение только первой части ФЕ, что, несомненно, приводит к полной утрате эмоционально-выразительной окраски и искажению авторского замысла.

5. Семантический или описательный перевод предполагает «перевод не самого фразеологизма, а его толкования, как это часто бывает вообще с единицами, не имеющими эквивалентов в языке перевода» [3, с. 112].

...Michael might be killed at any moment – it was true he said he was as safe as a house [13, с. 63]...

...Майкла могли в любой момент убить, – конечно, он говорил, что ему абсолютно ничего не грозит [9, с. 248]...

Как известно, устойчивые сравнительные обороты обычно не только называют качество, но и указывают на степень его проявления. Чтобы выделить высшую степень, в приведенном выше примере используется конструкция двойного отрицания, которая характерна для русского языка, но, напротив, в английском невозможна. Кроме того, оно еще больше усиливается наречием абсолютно. Кроме того, следует отметить, что автор переведенной версии не пытается воспроизвести отдельные компоненты ФЕ, используя метод антонимического перевода.

6. Переосмысление.

Mr. Crabbe was as dead as mutton, but Mr. Crabbe continued to write moral stories in rhymed couplets [11, с. 12].

Мистер Крабб был глуп, как баран: он продолжал писать нравоучительные истории рифмованными двустишиями [9, с. 12].

В переводе мы также находим сравнительный оборот, но его семантика не совсем соответствует оригиналу. Так, *as dead as mutton*: «1) без каких-либо признаков жизни <...>; 2) утративший силу, вышедший из употребления; отживший свой век, безнадежно отставший от жизни» [5, с.117]. Компаративный оборот глуп, как баран не фиксируется как ФЕ русскими словарями. Однако известна резко отрицательная семантика слова баран (разг. – сниж. глупый, упрямый человек [4, с. 59]). Также следует отметить, что расчетные составляющие значений английских и русских сравнительных оборотов не совпадают. В результате это переосмысление перевода или так называемый контекстуальный перевод: «когда для точной передачи мысли переводчик должен оторваться от буквы подлинника, от словарных и фразовых соответствий и искать решение задачи, исходя из целого: из содержания, идейной направленности и стиля подлинника» [10, с. 156].

В рамках сравнительного анализа КФЕ в оригинальном художественном тексте и в русскоязычной версии мы смогли выделить различные способы перевода: эквивалентный, лексический, описательный, подбор аналогичной ФЕ, калькирование и переосмысление. Хотя, приоритетным является наиболее адек-

ватная передача смыслового содержания ФЕ, следует также пытаться сохранить оценочность и образность. Для перевода КФЕ в художественном тексте чаще всего используются описательные переводы и калькирование. Описательный перевод (в соответствии с семантикой ФЕ) характерен для всех ФЕ, не имеющих эквивалентов в языке перевода. Калькирование более характерно для КФЕ, чем для других типов ФЕ, т.к. они имеют структуру сравнительно-метафорического оборота и передают яркую и образную характеристику, которая помогает воссоздать уникальный авторский колорит художественного произведения.

Список литературы

1. Антонов Л. В. Большой фразеологический словарь русского языка. М. : Дом славянской книги, 2013. 928 с.
2. Виноградов В. С. Перевод: Общие и лексические вопросы : учеб. пособие. 3-е изд. М. : КДУ, 2006. 240 с.
3. Карабахян Э. К., Григорян Е. О. Особенности способов и приемов перевода фразеологизмов различных языковых культур // Филология и лингвистика в современном обществе : материалы Междунар. науч. конф. М. : Тип. «Ваш Полиграфический Партнер», 2012. С. 109–113.
4. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. СПб. : Норинт, 1998. 1536 с.
5. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. М. : Русский язык Медиа, 2004. 512 с.
6. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., перераб. М. : Высш. шк., 1996. 381 с.
7. Кунин А. В. Устойчивые адъективные сравнения в русском и английском языках (опыт сопоставительного анализа) // Русский язык за рубежом. 1969. № 3. С. 80–86.
8. Моэм У. С. Избранные произведения. М. : Радуга, 1985. 560 с.
9. Моэм У. С. Луна и грош. Театр. М. : Правда, 1991. 430 с.
10. Рецкер Я. И. О закономерных соответствиях при переводе на родной язык // Вопросы и методики учебного перевода : сб. ст. М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. С. 156–183.
11. Maugham W. S. The Moon and Sixpence. London : Bloomsbury Publishing plc, 2006. 320 p.
12. Maugham W. S. The Painted Veil. London : Legend Press, 2003. 272 p.
13. Maugham W. S. Theatre. London : Parragon, 2002. 304 p.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ АМЕРИКАНСКИХ И БРИТАНСКИХ ФИЛЬМОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

В. Л. Шишканов¹, Х. Ж. Хайрова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются особенности перевода названий американских и британских фильмов с английского языка на русский. Разбираются самые используемые способы перевода с представлением соответствующих примеров.

Ключевые слова: перевод, английский язык, кинофильмы

Одним из аспектов, составляющих коммерческий и творческий успех любого фильма или мультфильма за рубежом, является его качественный перевод на

другие языки. До недавнего времени переводы кинофильмов рассматривались в качестве одного из видов художественного перевода, но в настоящее время ощущается нехватка литературы по аудио-визуальному переводу фильмов, в которых широко используется сниженная лексика, жаргонизмы.

Перевод таких фильмов не представляется возможным без глубокого знания разговорного стиля общения на иностранном языке, а также консультации носителей языка. К лексике разговорного стиля относятся слова, свойственные обиходной речи, непринужденной беседе, вообще речи людей, не связанных, не стесненных официальными отношениями, и несвойственные, как правило, письменным жанрам (языку деловых бумаг, научных статей и т.п.), ораторской речи и т.п.

Некоторые лингвисты называют эту лексику «лексикой устной речи». Используя этот термин, следует иметь в виду, что речь идет не о всех словах, встречающихся в устном общении, а только о тех, которые употребляются в устной речи и несвойственны речи письменной. Это значит, что к лексике устной речи не относятся не только межстилевые слова, составляющие основу и устного и письменного общения, но и слова, характерные для письменной речи (как указывалось выше, они именуются лексикой книжных стилей [4, с. 135].

Лексика разговорного стиля неоднородна. Однако в отличие от лексики книжных стилей, где неоднородность объясняется не только различием в экспрессивно-эмоциональных качествах, но и различием в степени прикрепленности слов к разновидностям книжных стилей, лексика разговорного стиля различается степенью литературности и экспрессивно-эмоциональными качествами.

Подобно термину «книжный», термин «разговорный» употребляется как по отношению ко всем словам, свойственным непринужденному разговору (в составе термина «лексика разговорного стиля»), так и по отношению к определенной части этих слов.

Разговорные слова (особенно те, что не содержат никакой эмоциональной оценки) близки к межстилевой лексике. Однако они все-таки отличаются от нее. Это легче всего обнаружить, если «поместить» их в деловой официальный контекст, где они, в отличие от межстилевых слов, окажутся инородными. И объясняется это теми особенностями разговорных слов, которые и делают их разговорными, но сниженными: или их оценочностью, или некоторой «вольностью» и одновременно неточностью формы (ср. разговорное газировка, которое, во-первых, сокращено по сравнению с межстилевым «газированной вода», а во-вторых, «неточно» в том смысле, что может относиться ко всему, что насыщено газом; ср. с этой точки зрения и пятак, пятачок и пять копеек и т.д.) [3, с. 203].

В английском языке альтернативой вышеприведенным примерам может быть разговорное “soda”, (упрощенное от sparkling water).

В толковых словарях разговорные слова даются с пометой «разг.», к которой нередко добавляется и помета, указывающая на выражаемую словом эмоциональную оценку («шутл.», «ирон.», «пренебр.», «ласк.» и др.). Важной особенностью разговорной лексики является то, что она входит в число литературных средств выражения [2, с. 52].

Особый интерес представляет перевод названий фильмов. Если обращаться к оригинальным разговорным или даже жаргонным названиям, они зачастую могут иметь определенный глубокий подтекст, либо отсылку на какое-либо событие в самом фильме. Часто данные моменты при переводе теряются. Одним из таких примеров «отсылки» или даже прямой подсказки является фильм «Большой куш», в оригинале носящий название “Snatch”. Данное слово в форме глагола имеет множество значений. Наиболее употребительными являются: «схватить» (For all we know, they could try and snatch you, too. Насколько мы знаем, они и тебя могут

схватить); «украсть» (Van must have snatched her from somewhere. Ван должно быть ее у кого-то украл.); «вырвать» (First, we must snatch her from the hands of the Jesuits. Сначала мы должны вырвать ее из лап иезуитов). Один из персонажей фильма произносит фразу “Don’t snatch!”, обращаясь к собаке, которая резко вырывает игрушку из рук другого героя. Тем не менее, официальный перевод названия «Большой куш» был выполнен без использования основных значений, а с помощью приема модуляции и анализа причинно-следственных связей, т.к. в русском языке существует выражение «сорвать/урвать куш» [8].

Примером своеобразного жаргонного названия можно считать “Goodfellas”, которое при переводе приняло значение «Славные парни». Перевод в данном случае выполнен буквально. Слово “fellow” имеет отношение к преступному миру в значении «тип» и может считаться жаргонным. Чаще всего его применяют на улицах члены банд или преступных группировок, а перевести его можно как «товарищ», «напарник» или «браток», однако в данном случае было выбрано нейтральное значение [6].

В переводе названий кинофильмов огромную роль играет контекст. Под контекстом принято понимать языковое окружение, в котором употребляется та или иная лингвистическая единица. Так, контекстом слова является совокупность слов, грамматических форм и конструкций, в окружении которых встречается данное слово. Другие лингвистические (и речевые) единицы, такие как фонемы, морфемы, словосочетания и предложения также встречаются не изолированно, а в определенном языковом окружении. Таким образом, есть все основания говорить и о контексте фонемы, и о контексте морфемы, и о контексте словосочетания и даже предложения (совокупность других предложений, в окружении которых встречается данное предложение) [1, с 23].

Одним из широко цитируемых примеров перевода названия фильма без опоры на контекст является перевод названия фильма “The Shawshank redemption”. “Shawshank” – название тюрьмы, в которой происходит действие, слово “redemption” означает «искупление». Переводчик осуществил перевод, не опираясь на сюжет, с использованием приема модуляции. В результате получился «Побег из Шоушенка» [5].

Еще одним примером перевода без опоры на контекст можно считать фильм “American beauty”, который был переведен как «Красота по-американски». В принципе данный перевод имеет место быть, однако, опираясь на контекст фильма и некоторые реплики героев можно понять, как именно применяется фраза “American beauty”. Данная фраза является определением сорта розы, который часто фигурирует в фильме, является неким культурным феноменом и используется героями картины именно в этом значении. Вариант перевода «Американская красавица» обозначил бы тот самый сорт роз, передал бы контекст произведения и отразил глубину фильма, к тому же, данное словосочетание стало метафорой для американцев [7].

Перевод названий кинофильмов является чрезвычайно трудной задачей для переводчика. Принимая во внимание то, что название может нести в себе скрытый смысл, являться метафоричным для носителей языка, при переводе на русский язык нельзя следовать только принципу простоты и лаконичности. Необходимо более тщательно работать с оригиналом.

Список литературы

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. М. : Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Коммисаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М. : Высш. шк., 1990. 253 с.

3. Морозов М. М. Пособие по переводу русской художественной прозы на английский язык. М. : Р. Валент, 2009. 335 с.
4. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. М. : Р. Валент, 2010. 240 с.
5. URL: <https://en.kartaslov.ru/> (дата обращения: 07.02.2021).
6. URL: <https://www.kinopoisk.ru/> (дата обращения: 07.02.2021).
7. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-russian/redemption> (дата обращения: 07.02.2021).
8. URL: https://studopedia.su/15_88841_kontekst-i-situatsiya-pri-perevode.html (дата обращения: 07.02.2021).

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В. С. Щербакова¹, С. В. Брыкина²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются особенности перевода названий фильмов с английского языка на русский. На основе отобранных примеров исследуются основные методы перевода названий кинокартин, анализируются способы решения сложных переводческих задач, с которыми можно столкнуться в процессе работы.

Ключевые слова: перевод, киноперевод, трудности перевода, адаптация, названия

Перевод кинофильмов в настоящее время является быстро развивающимся и востребованным направлением творческого и коммерческого переводов. При этом особая роль отводится переводу названий фильмов, оказывающих большое влияние на понимание фильма и информации, содержащейся в нем. Именно по заголовку будущий зритель понимает, желает ли он смотреть ту или иную картину или нет. Следовательно, переводчику необходимо уделять отдельное внимание правильному и наиболее полно передающему оригинальное название кинофильма переводу, ведь неудачно подобранное соответствие зачастую становится причиной искаженного восприятия какого-либо продукта киноиндустрии.

Как отмечает И. С. Алексеева, перевод названий в большинстве случаев отражает основные тенденции перевода в целом, характеризуется трансформациями различных видов, возникающих в результате индивидуальных особенностей языковых и стилистических систем разных языков [1, с. 15].

Названиям фильма характерна точность и лаконичность в косвенной передаче основной идеи фильма, простота формы для легкого восприятия любым зрителем.

Название (заголовок) выполняет четыре основных функции: 1) сигнальную (привлекая внимание зрителя); 2) информативную (снабжает зрителя базовой информацией о кинокартине); 3) содержательную (отражает основную идею фильма); 4) тематизирующую (позволяет отнести фильм к определенному жанру, направлению, тем самым определяя его целевую аудиторию) [2, с. 45–47]. Кроме того, заголовок фильма зачастую настраивает его зрителя на определенную эмоциональную тональность [4, с. 79].

Анализ перевода некоторых названий кинофильмов позволяет выделить три основных метода, которыми переводчики пользуются при работе. Первый метод – метод использования регулярных соответствий слов, входящих в оригиналь-

ное название. Такая стратегия действенна в случаях, когда в названии отсутствуют безэквивалентная лексика и уникальные реалии [5, с. 65-67]. Так, например, подобным способом переведены названия следующих фильмов: *"The Aviator"* – «Авиатор» (2004), *"Groundhog Day"* – «День сурка» (1993), *"28 Days Later"* – «28 дней спустя» (2002), *"Inception"* – «Начало» (2010), *"The Godfather"* – «Крестный отец» (1974), *"The Gentlemen"* – «Джентльмены» (2019) и др.

Второй метод перевода – транслитерация и транскрипция, т.е. воспроизведение по буквам или звукам. Данный метод чаще всего применяется при переводе тех названий фильмов, которые представляют собой имена собственные, как, например: *"Pearl Harbor"* – «Перл-Харбор» (2001), *"Titanic"* – «Титаник» (1997), *"Django"* – «Джанго» (1966), *"Dr. Strangelove"* – «Доктор Стрейнджлав» (1963), *"Casper"* – «Каспер» (1995). Кроме того, переводчики прибегают к данной стратегии, если регулярное соответствие слова в качестве названия на русском языке неестественно, например, название фильма *"Interstellar"* (2014) было транслитерировано на русский язык как «Интерстеллар», вместо регулярного соответствия «межзвездный». А для перевода названия фильма *"Birdman"* (2014) переводчики воспользовались транскрипцией, получив – «Бердмэн», т.к. дословный перевод «Человек-птица» мог бы оттолкнуть зрителей, вероятно предположивших, что фильм можно отнести к жанру фантастики, в то время как заявленный жанр кинокартины – драма.

К третьему методу перевода можно отнести такие переводческие трансформации, как добавление, опущение и замену [3, с. 37]. Трансформация обуславливается различными факторами: лексическими, стилистическими, функциональными и прагматическими. Например, переводчик может прибегнуть к трансформации, если дословный перевод нуждается в адаптации или пояснении для лучшего понимания содержания фильма.

Такой вид трансформации, как добавление, встречается значительно чаще остальных. Примером может служить перевод названия фильма *"In Bruges"* (2008). В русскоязычном прокате фильм вышел под названием «Залечь на дно в Брюгге», посредством добавления, переводчик поясняет контекст ситуации, а именно то, почему главные герои оказались в маленьком городке под названием Брюгге, в то время как оригинальное название дает нам лишь место действия кинокартины. К другим примерам можно отнести следующие названия: *"The Grinch"* – «Гринч, похититель Рождества» (2000), *"Constantine"* – «Константин: Повелитель тьмы» (2005), *"Spotlight"* – «В центре внимания» (2015), *"Moonlighting"* – «Детективное агентство «Лунный свет» (1985) и др.

Опущение применяется переводчиками в случаях, когда русскоязычный эквивалент названия фильма получается слишком громоздким для понимания или не соответствует каким-либо нормам русского языка, например, семантической сочетаемости. Примером подобной трансформации может послужить перевод названия фильма *"Bulletproof Monk"* (2003). В дубляже фильм получил название «Пуленепробиваемый», переводчик опускает слово «монах» из названия, так как подобное словосочетание могло бы озадачить зрителя своей неуместностью. Кроме того, фильмы известных режиссеров часто имеют в своих названиях имена создателей, что делается намеренно для поднятия кассовых сборов фильма при прокате. Но при переводе на русский язык имена режиссеров обычно опускаются. Например: *"George Romeo's Land of the Dead"* – «Земля мертвых» (2005), *"Bram Stoker's Dracula"* – «Дракула» (1992).

При переводе названий фильмов переводчики иногда полностью меняют название фильма, в основном по причине невозможности передачи его смысла на русском языке. Так, например, фильм под названием *"Cinderella Man"* (2005) в российский прокат вышел под названием «Нокдаун», т.к. преобразовать имя ска-

зочной героини Золушки в мужской род в русском языке не представляется возможным, следовательно, выбор подходящего названия осуществлялся на основе содержания фильма, который рассказывает зрителям сложный жизненный путь одного боксера. Однако зачастую русскоязычное название фильма является полностью выдумкой переводчика, даже если оригинальное название легко поддается переводу. Подобный подход часто используется, чтобы привлечь зрителей в кинозалы громким названием, даже если в оригинале оно таковым не является, что часто критикуется ценителями кинематографа. Например: *“Dan in Real Life”* – «Влюбиться в невесту брата» (2007), *“The Heat”* – «Конь в юбках» (2013), *“Little Birds”* – «Спокойной ночи, Луна» (2011), *“The Men Who Stare at Goats”* – «Безумный спецназ» (2009), *“Tucker and Dale’s Evil”* – «Убойные каникулы» (2010) и т.д.

В результате сопоставительного анализа оригинальных названий англоязычных фильмов и их переводов на русский язык были выявлены основные методы, которыми руководствуются переводчики в процессе адаптации названий фильмов для русскоязычного проката. В первую очередь превалирует использование регулярных словарных соответствий при переводе, так как структура большинства названий англоязычных кинокартин соответствует структурам русского языка и не вызывает трудностей при переводе. Но, в то же время, переводчик может столкнуться с проблемой множественного выбора варианта перевода. Для разрешения подобного вопроса зачастую необходимо знать содержание кинофильма, чтобы подобрать наиболее релевантный вариант перевода в случаях, когда дословный перевод невозможен. В подобных ситуациях переводчик может использовать такие методы, как: транслитерация, транскрипция, добавление, опущение и замена. Однако в настоящее время открыт вопрос превалирования коммерческой стороны кинопроизводства над художественной, что приводит к искаженному переводу названий фильмов и, следовательно, искаженному пониманию содержания кинокартин в угоду увеличению сборов и получению прибыли.

Список литературы

1. Алексеева И. С. Текст и перевод. Вопросы теории. М. : Международные отношения, 2008. 184 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. М. : Международные отношения, 1975. 240 с.
3. Влахов С. И., Флорин С. И. Непереводимое в переводе. М. : Высш. шк., 1980. 144 с.
4. Латышев Л. К. Технология перевода. М. : Академия, 2007. 280 с.
5. Милевич И. Г. Стратегии перевода названий фильмов // Русский язык за рубежом. 2007. № 5. С. 65–71.

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В. С. Щербакова¹, Е. Ю. Ожегова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются особенности немецкого словообразования на примере образования сложных существительных. На основе отобранных примеров из худо-

жественных и технических текстов исследуются основные способы и модели образования сложных существительных.

Ключевые слова: словообразование, существительные, модели словообразования, сложные существительные

Одним из наиболее продуктивных способов словообразования в немецком языке является сложение. Значительная часть немецких слов представлена словами, образованными именно этим методом. Чаще всего способом словосложения образуются имена существительные, а именно определительные сложные существительные. В таких сложных словах первый компонент определяет второй, который является определяемым словом [2, с. 34–37].

Особенностью сложных существительных в немецком языке является то, что они не только называют предметы или явления, но и могут служить средством выражения различных логико-семантических отношений, т.е. могут отражать отношения, передаваемые свободными словосочетаниями [1, с. 138].

Способы образования сложных существительных в немецком языке различны. Разнообразие словообразовательных моделей объясняется тем, что в качестве первого компонента в сложных существительных может выступать основа любой части речи. К основным способам образования сложных существительных в немецком языке относятся следующие модели:

1. сущ. + сущ. : *der Mensch* (человек) + *das Alter* (возраст) = *das Menschenalter* (средняя продолжительность жизни человека); *die Wolke* (облако) + *die Schicht* (слой) = *die Wolkenschicht* (слой облаков);

2. прил. + сущ. : *privat* (частный) + *der Kursus* (курс) = *der Privatkursus* (частный курс); *hoch* (высоко) + *der Mut* (мужество) = *der Hochmut* (высокомерие);

3. глагол + сущ. : *springen* (прыгать) + *der Brunnen* (колодец) = *der Springbrunnen* (фонтан); *sehnen* (тосковать) + *die Sucht* (страсть) = *die Sehnsucht* (тоска);

4. предлог + сущ. : *bei* + *der Fall* (случай) = *der Beifall* (одобрение); *vor* + *der Name* (фамилия) = *der Vorname* (имя);

5. наречие + сущ. : *wieder* (снова) + *der Streit* (ссора) = *der Widerstreit* (столкновение); *wieder* (снова) + *das Spiel* (игра) = *das Widerspiel* (противоположность);

6. частица + сущ. : *zu* + *der Stand* (уровень, положение) = *der Zustand* (состояние);

7. числ. + сущ. : *sieben* (семь) + *die Sachen* (вещи) = *die Siebensachen* (ножитки) [4].

При этом такие грамматические признаки существительных, как род, падеж, число, в сложных составных словах определяются по последнему элементу. Так, например: *der Vater* (отец) + *die Stadt* (город) = *die Vaterstadt* (родной город); *Feld* (поле) + *die Blume* (цветок) = *die Feldblume* (полевой цветок). Если же слово состоит из основ разных частей речи, частеречная принадлежность итогового слова тоже определяется по последнему элементу.

Но нередко случаи, когда значение образованных слов нельзя вывести из значений их составных элементов. Так, например, З.Е. Роганова приводит следующий пример: *das Glück* (счастье) + *der Pilz* (гриб) = *der Glückspilz* (счастливчик, везунчик) [3, с. 236].

Немецкому языку свойственно слитное написание сложных слов. При этом существует несколько способов соединения корней, входящих в их состав:

1. Сложение корней существительных без использования соединительных элементов: *der Gas* (газ) + *der Filter* (фильтр) = *der Gasfilter* (газовый фильтр); *das Öl* (масло, нефть) + *der Spiegel* (уровень) = *der Ölspiegel* (уровень масла);

2. Сложение с использованием соединительных элементов, а именно -e, -es, -en, -ens, -n, -s, -er. Так образованы следующие слова: *der Weg* (путь) + e + *die Brücke* (мост) = *die Wegebrücke* (путипровод над железной дорогой); *das Land* (земля) + es + *die Bank* (банк) = *die Landesbank* (земельный банк); *die Gefahr* (опасность) + en + *die Bremse* (тормоз) = *die Gefahrenbremse* (тормоз на случай опасности); *die Glocke* (колокол) + n + *das Signal* (сигнал) = *das Glockensignal* (звонковый сигнал); *die Abfahrt* (отправление) + s + *das Gleis* (путь) = *das Abfahrtsgleis* (путь отправления); *das Gut* (die Güter – мн. число – товары) + r + *der Zug* (поезд) = *der Güterzug* (грузовой, товарный поезд) [6, с. 118].

Примеры подобному типу сложения можно найти и в текстах художественной литературы: *der Frühling* (весна) + s + *die Luft* (воздух) = *die Frühlingsluft* (весенний воздух); *die Nase* (нос) + n + *die Löcher* (отверстия) = *die Nasenlöcher* (ноздри); *das Bad* (ванна) + e + *das Häuschen* (домик) = *das Badehäuschen* (купальня).

Кроме того, сложные существительные могут быть образованы путем усечения слова (обычно от словосочетаний гл. + сущ.), при котором окончание глагола опускается: *sehnen* (тосковать) + *die Sucht* (страсть) = *die Sehnsucht* (тоска); *drehen* (вращать) + *das Moment* (момент) = *das Drehmoment* (крутящий момент); *essen* (есть) + *der Saal* (зал) = *der Eßsaal* (обеденный зал).

Основная трудность состоит в том, что не существует каких-либо определенных правил, которые бы объясняли использование той или иной модели словообразования, т.к. одно и то же слово, входя в состав сложных слов, может присоединяться при помощи разных соединительных элементов: *die Farbe* (цвет) – *das Farbglas* (цветное стекло) – *die Farbenscheibe* (цветной диск); *die Fracht* (груз) – *der Frachtbrief* (железнодорожная накладная) – *der Frachtenbahnhof* (товарная станция).

Кроме того, трудность при переводе сложных слов может составить тот факт, что в некоторых случаях прилагательные, входящие в состав сложного слова, могут изменять свою корневую гласную: *kalt* (холодный) – *die Kälteanlage* (холодильная установка); *warm* (теплый) – *die Warmauswaschanlage* (устройство теплой промывки) – *die Wärmeabfuhr* (теплоотдача, утечка тепла).

При переводе сложных слов необходимо учитывать и приставки, поскольку они тоже влияют на перевод слова, изменяя его значение. Например: *der Fahrkartenverkauf* – продажа железнодорожных билетов, тогда как в слове *der Fahrkartenvorverkauf* – предварительная продажа билетов – приставка *vor-* имеет ключевое значение [5, с. 121–124].

Таким образом, проанализировав способы образования сложных существительных в немецком языке, можно заметить, что их словообразовательные модели разнообразны и многочисленны при отсутствии явных правил их образования. Кроме того, одно и то же слово при сочетании с разными словами может присоединяться с использованием разных соединительных элементов, что представляет сложность при образовании подобных имен существительных.

Что касается характеристики сложных существительных в немецком языке, то под данным термином понимаются такие существительные, которые имеют в своем составе два или более разных корней. Последним элементом подобных слов является существительное, вступающее в различные лексические связи с другими основами. Рассмотрев основные способы образования сложных существительных, можно сделать вывод, что существует множество словообразовательных моделей, подразумевающих соединение разных частей речи (прилагательное, существительное, глагол, наречие, числительное, предлог, частица) с именем существительным.

Список литературы

1. Абрамов Б. А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков : учеб. для вузов. М. : Юрайт, 2014. 282 с. С. 138.
2. Зеленецкий А. Л., Монахов П. Ф. Сравнительная типология немецкого и русского языков : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по специальности «Иностранный язык». М. : Просвещение, 1983. 120 с.
3. Роганова З. Е. Пособие по переводу с немецкого на русский язык. М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1961. 304 с.
4. Сложные существительные в немецком языке. URL: <https://deutsch-sprechen.ru> (дата обращения: 08.03.2021).
5. Степанова М. Д. Словообразование современного немецкого языка. М. : Ком-Книга, 2007. 374 с.
6. Чижова Л. А. К проблеме машинного перевода немецких сложных слов с атрибутивными отношениями между компонентами. Прикладные аспекты лингвистики. М., 1989. 124 с.

Р а з д е л 2

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ, КОНЦЕПТОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В НАРОДНОЙ СКАЗКЕ (НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ, НЕМЕЦКИХ, АРАБСКИХ СКАЗОК)

К. Р. Балакин¹, Л. Е. Фаюстова², Т. А. Разуваева³

^{1,2}Гимназия № 42, г. Пенза, Россия

³Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Отмечается, что сказки как жанр устного творчества являются частью культуры народа и отражают его национальные особенности. Представляются результаты сравнительно-сопоставительного анализа некоторых русских, немецких и арабских сказок.

Ключевые слова: народная сказка, классификация народных сказок, национальные особенности народных сказок

На уроках литературы мы часто читаем сказки разных народов. При этом мы можем заметить, что многие сюжеты схожи, но есть и некоторые отличия. Поэтому мы предположили, что в сказках отражаются культурные особенности народа и его национальный характер. С целью проверки данной гипотезы был проведен сравнительно-сопоставительный анализ некоторых русских, немецких и арабских сказок.

В науке о народной сказке существует проблема классификации сказочных жанров, что обусловлено тем, что существуют разные по сюжетам, по структуре, по композиции сказки. Несомненно, огромный вклад в развитие исследований сказок внес известный ученый Владимир Яковлевич Пропп. В своей научной работе «Морфология волшебной сказки» исследователь рассмотрел и проанализировал классификации сказок, предложенные Антти Аарне, В. Вундтом, А. Н. Афанасьевым, Р. М. Волковым. Опираясь на результаты своего анализа, В. Я. Пропп выделяет следующие основные жанры сказочного фольклора:

- волшебные;
- кумулятивные (строятся на многократном повторении какого-то звена, вследствие чего возникает либо «нагромождение», либо цепь);
- о животных, растениях, неживой природе и предметах;
- бытовые или новеллистические;
- небылицы;
- докучные сказки (такие сказки создавались как шуточные и обязательно веселые) [3].

При этом особо следует отметить, что зачастую очень сложно четко определить, к какому конкретно виду относится та или иная сказка. Поэтому мы решили уточнить эту классификацию и добавить в нее сказки смешанного типа,

а докучные сказки не рассматривать как отдельный вид, так как многие сказки других жанров могут одновременно быть и докучными сказками.

В рамках данного исследования были прочитаны сборник русских сказок [4; 5], сборник сказок братьев Гримм [2], сборник арабских сказок [1] и была предпринята попытка на основе следующей, доработанной, классификации народных сказок:

1. Сказки о животных, растениях, предметах;
2. Волшебные сказки;
3. Бытовые сказки;
4. Кумулятивные сказки;
5. Небылицы;
6. Сказки смешанного типа.

Результаты проведенного анализа представлены в табл. 1. результаты анализа сказок трех народов показывают, что для русского и немецкого фольклора характерно преобладание сказок смешанного типа, в первую очередь, волшебные + кумулятивные, тогда как для арабского фольклора характерно преобладание бытовых сказок. При этом особо отметим, что результаты были получены на основе анализа сказок трех сборников, а не всего фольклорного материала в целом в силу невозможности проведения анализа в таких масштабах.

Таблица 1

Результаты анализа сказок

	Сборник русских сказок [4; 5]	Сборник немецких сказок [2]	Сборник арабских сказок [1]
Сказки о животных, растениях, предметах	3	5	11
Волшебные сказки	4	36	21
Бытовые сказки	5	14	45
Кумулятивные сказки	–	–	–
Небылицы	3	9	3
Сказки смешанного типа:			
волшебная + кумулятивная	32	55	3
небылицы + кумулятивная	2	9	4
бытовая + кумулятивная	8	18	5
кумулятивная + сказка о животных	9	2	3

В рамках исследования был проведен анализ русской, немецкой и арабской сказок, чтобы выделить общее и различия. Анализ был проведен путем сравнительного сопоставления композиционной структуры повествования. Результаты исследования представлены в табл. 2.

Проведенный анализ русской, немецкой и арабской сказок показал, что основные сюжеты, основные мысли – схожи, однако каждый народ привносит в схожий сюжет что-то свое, национальное. Русские сказки – более простые по сюжету, более поэтичны. Так, в проанализированной сказке используется много слов с уменьшительно-ласкательными формами: «избушка», «козлятушки», «ребятушки», «матушка», «детушки», герои много поют в сказке (характерно для русского фольклора).

Сравнение сказок со схожим сюжетом «Волк и семеро козлят»

<i>Различия:</i>		
Композиционная структура повествования	русская сказка «Волк и семеро козлят»	немецкая сказка «Волк и семеро козлят»
<i>Вступление</i>	Коза уходила в лес есть траву шелковую, пить воду студеную	Коза уходила за кормом
<i>Завязка</i>	Решил волк козлят съесть, стал наблюдать за козой	Решил волк козлят съесть, стал наблюдать за козой
<i>Развитие действия</i>	Пошел волк в кузницу и велел себе горло перековать, чтобы пить тоненьким голосом. Кузнец ему горло перековал	Волк купил у купца мела кусок и съел его, чтобы петь тонким голосом; угрозами у хлебопека получил муку и побелил лапу мукой
<i>Кульминация</i>	Съел всех козлят, 1 козленок спрятался в печке	Съел всех козлят, 1 козленок спрятался в часах
<i>Развязка</i>	Волк услышал плач козы и пришел сам, пошли в лес гулять – стали прыгать через яму с костром, волк упал в горящую яму, брюхо лопнуло, козлята спаслись	Коза нашла волка спящим в лесу, вспорола ему брюхо, освободила козлят, положили камней в брюхо и зашили, волк пошел воду пить у колодца, упал и утонул

<i>Различия:</i>	
Структура повествования	арабская сказка «Лиса и гиена»
<i>Вступление</i>	Гиена уходила по ночам за добычей
<i>Завязка</i>	Решила лиса съесть детей гиены, стала наблюдать за ней
<i>Развитие действия 1</i>	Лиса вырастила траву, отнесла корове, получила от нее сливки, обменяла на пшеницу, дала пшеницу курице, взяла яйцо курицы, намазала хвост яичным белком
<i>Кульминация 1</i>	Пришла в дом гиены, дети гиены спрятались по углам
<i>Развязка 1</i>	Лиса никого не поймала, убежала
<i>Развитие действия 2</i>	Посадила на осла свою старую бабушку, та упала и умерла, лиса обвинила в смерти бабушки крестьянина, стала требовать выкуп
<i>Кульминация 2</i>	Крестьяне разозлились, лиса согласилась на меньшую сумму выкупа
<i>Развязка 2</i>	Получила выкуп, вложила деньги в торговое дело по совету одного умного человека и стала жить – горя не зная
<i>сходства</i>	
<ul style="list-style-type: none"> В целом, сюжет одинаков, несмотря на различия главная мысль одинакова – нужно слушаться старших. Козлята освободились, дети гиены – остались невредимыми. Зло будет наказано – волк погиб; у лисы погибла бабушка. 	

В немецких сказках зло очень жестоко наказывается, виновных суд осуждает на мучительную смерть. В арабских сказках сюжет замысловатый, усложняется дополнительными событиями и героями, примером выступает проанализированная сказка – она усложняется настолько, что она превращается в сказку в сказке. Это типично для сказок арабских народов. Также она заканчивается необычной

концовкой: «Вот и сказка кончена, вот и все дела! На моем мизинчике рана зажила!». В арабских сказках содержатся мудрые мысли восточных народов – например, следует слушать советы умных людей и следовать им. В этом отражаются основные национальные особенности народов: русские люди склонны прощать, в немецком народе законопослушание является важным качеством, за проступки всегда последует жестокое наказание, в арабской культуре основными качествами являются открытость, почитание мудрых старших, которые дают умные советы, стремление исправить допущенные ошибки.

Итак, сказки как жанр устного творчества являются частью культуры народа и отражают его национальные особенности. Читать сказки нужно не только ради удовольствия, но и вдумчиво, пытаясь узнать что-то новое о народе, который эти сказки создал.

Список литературы

1. Арабские народные сказки / пер. с араб., предисл. и примеч. В. В. Лебедева. М. : Наука, 1990. 319 с.
2. Гримм Я., Гримм В. К. Сказки. Ташкент : Юлдузча, 1987. 464 с.
3. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. М. : Лабиринт, 2001. 192 с.
4. Русская волшебная сказка : антология / сост. К. Е. Кореповой. М. : Высш. шк., 1992. 524 с.
5. Русские сказки : сборник / сост. Г. Тамарина. Ташкент : Укитувчи, 1986. 400 с.

ПРАВОВЫЕ ОБЫЧАИ ГЕРМАНИИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ НЕМЕЦКОГО ФОЛЬКЛОРА

Г. В. Балашова

*Московский государственный юридический университет
имени О. Е. Кутафина (МГЮА), г. Москва, Россия*

Аннотация. Рассматриваются немецкие афоризмы, связанные с правом. Обращается внимание на то, что правовые афоризмы и фразеологизмы играют важную роль не только в развитии языка и придании ему образности, но и, что не менее важно, в толковании норм права и что они отражают не только принципы законности, но иногда и их отсутствие.

Ключевые слова: фольклор, фразеологизм, толкование норм права, наказание правонарушителя, противоправное деяние

О немецком фольклоре, в том числе о пословицах и поговорках, написано много. Их значение трудно переоценить. Как в любом языке, немецкие пословицы и поговорки дают представление о той эпохе, в которой они появились, об отношении простого народа и власть предержащих к одному и тому же событию, к его оценке, к оценке действий властей. Вызывает уважение и восхищение точность и лаконичность языка, а также глубокий смысл пословиц и поговорок, отражающих правовые обычаи Германии, которые, возникнув в глубокой древности, актуальны и по сей день. В данной статье предлагается рассмотреть трактовку наиболее, на наш взгляд, употребляемых выражений. Цель работы – проанализировать значение правовых афоризмов и фразеологизмов и их значение в современной жизни.

С правовой точки зрения афоризмы и фразеологизмы относятся к расширительной форме толкования норм права, т. е. они применяются там, где аутентичный смысл текста шире его словесного выражения. Афоризмы и фразеологизмы помогают не только уяснять нормы права, но и разъясняют их. Однако, это неофициальный вид толкования норм права, т.е. он не наделен законом обязательной юридической силой. Так, например, пословица *Abbitte ist die beste Buße* (публичное извинение – лучшее наказание) имеет в виду неприятную обязанность, которую должен выполнить правонарушитель. Наказание в историческом смысле предполагало реакцию на нарушающую мир несправедливость. Речь шла преимущественно не о справедливом наказании правонарушителя, а о восстановлении мира как цели наказания и уголовного права [3, с.7].

Другая пословица *Das Abendmahl auf etwas nehmen* (покаяться в чем-либо, дать руку на отсечение), используемая как клятва, существует со времен Божьего суда средневековья. Тогда существовало мнение, что вину или невиновность подозреваемого можно было доказать, засовывая ему в рот освященную просфору, жесткий кусок черствого хлеба или кусок черствого сыра. Если они застревали в глотке обвиняемого, то он считался виновным, если же он легко проглатывал, то его признавали невиновным [3, с.7].

Allein getan, allein gebüßt – здесь основное значение придается слову *allein*, которое в данном случае трактуется как «он один, он сам», а все выражение переводится следующим образом: «Ты совершил преступление, ты (сам) и расплачивайся!», т.е. подчеркивается, что в рамках возрастающего правосознания уже не весь клан должен был нести ответственность за содеянное кем-то одним, а сам правонарушитель [3, с. 9].

Язык кратких изречений, свойственный фразеологизмам, был с давних пор исходным языком как культуры, так и законодательства, о чем свидетельствуют широко представленные в немецких пословицах и поговорках изречения народной мудрости. Афоризмы и фразеологизмы как жанр имеют не только познавательное, но и воспитательное значение, кроме того, они дают представление об общественной нравственности определенной эпохи.

Так, выражение *jemandem etwas anhängen* означает «говорить о ком-то плохо, оболгать кого-либо» и происходит от правового обычая средневековья. Тогда в городах появилось публичное наказание в виде ношения камня. Совершившим такие преступления как супружеская измена, кража, мошенничество и др. вешали на шею камень для обозначения их бесчестия, и они должны были ходить с этим камнем по улицам города или вокруг ратуши. Следует отметить, что такое наказание применялось не только в Германии, но и далеко за ее пределами и, в основном, для женщин.

Всем известно выражение *откладывать что-л. в долгий ящик* – *etw. auf die lange Bank schieben*, которое опять-таки возвращает нас к средневековой правовой практике и напоминает о громоздкости и неповоротливости немецкого судопроизводства и канцелярского дела после введения римского права и правовых актов. Более старая форма этого выражения – *auf die lange Thüre schieben*. *Thüre*, т.е. сундук, в судах представлял собой предшественника современных шкафов, в которых хранятся документы. В этом сундуке судья должен был хранить все официальные бумаги. Это выражение четко показывает, почему оно появилось лишь с приходом римского права и не могло возникнуть в древнем немецком праве с его плохо развитой документацией [3, с. 17].

Не менее интересен, на наш взгляд фразеологизм *die vier Wände beschreien* – оглашать комнату громким криком. Он связан с древним правовым обычаем, согласно которому новорожденный ребенок должен был огласить комнату громким криком, чтобы получить право на наследство. И этот процесс упомянут уже

в «Саксонском зеркале» [3, с.19]. Соседи, слышавшие крик, считались в суде свидетелями. Сам глагол *beschreien* в ходе исторического развития претерпел изменения. Изначально он имел положительный контекст – публично объявлять что-л., хвалить. Но постепенно его значение изменилось на отрицательное – жаловаться, подать иск в суд, оболгать кого-либо. Сегодня он употребляется в значении поносить, оклеветать кого-либо [3, с.19].

Wer nichts im Beutel hat, muss mit der Haut zahlen [3, с. 22] – тот, у кого пустой кошелек, должен расплачиваться собственной шкурой, т.е. если должник был не в состоянии оплатить свои долги, то он должен был работать на кредитора. Так в раннем средневековье уголовный закон предусматривал возможность замены казни выплатой установленной судьей денежной суммы. Бедняк, не имевший денег, подвергался суровому наказанию.

Современное выражение *заклеймить кого-то позором* имело буквальное значение. Человека, совершившего противоправный поступок, клеймили публично на площади города, выжигая у него на лбу, спине или на руке определенный знак. Зачастую кроме знака города, где происходило наказание, рядом выжигали еще и символ совершенного противоправного деяния. Например, фальшивомонетчику выжигали монету.

Но некоторые фразеологизмы указывают и на отсутствие законности. К этому виду относится, например, выражение *jemandem die Hände versilbern* [3, с. 53] – позолотить кому-л. ручку, т.е. подкупить кого-то, дать взятку. Или: *jemanden kalt machen* [3, с. 62] завуалированное выражение для обозначения убийства, сопровождавшегося окоченением трупа.

Обобщая все вышеизложенное, следует подчеркнуть, что правовые афоризмы и фразеологизмы играют важную роль не только в развитии языка и придания ему образности, но и, что не менее важно, в толковании норм права, и что они отражают не только принципы законности, но иногда и их отсутствие.

Список литературы

1. Большой немецко-русский словарь : в 2 т. М. : Сов. энциклопедия, 1969. Т. 1. 760 с. ; Т. 2. 680 с.
2. Немецко-русский юридический словарь. М. : Руссо, 1996. 622 с.
3. Rechtssprichwörter und sprichwörtliche Redewendungen mit rechtlichem Inhalt. Rothenburg o.d. T. : Verlag Mittelalterliches Kriminalmuseum, 1992. 128 s.

ПРАВОСУДИЕ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ ГЕРМАНИИ

Г. В. Балашова

*Московский государственный юридический университет
имени О. Е. Кутафина (МГЮА), г. Москва, Россия*

Аннотация. Предлагаются ретроспективный обзор преступлений, совершенных в средневековой Германии, и видов наказания за них. Исследование основывается на аутентичной немецкой литературе и может представлять интерес не только для тех, кто интересуется историей Германии, историей развития государства и права, но и для широкого круга читателей.

Ключевые слова: Средневековье, преступление, наказание, уголовное право, законодательная власть

Изучение истории права Германии позволяет получить представление не только о развитии права, начиная с древних времен, но и знакомит нас с мировоззрением, обычаями и культурой того времени. А это, в свою очередь, расширяет наш кругозор и наши знания об истории права этого государства, т.к. история права является неотъемлемой и важной составной частью истории культуры любой страны.

В отличие от современного уголовного права, где существует презумпция невиновности, уголовному праву средневековья были присущи такая жестокость и отсутствие сострадания, которые вызывают сомнение в человечности того времени. Связанные с невообразимыми муками казни представляли собой действительно народные праздники. Были даже города, готовые оплатить проведение экзекуции на своей территории. Именно поэтому знакомство с нравами и правовыми обычаями средневековья и сравнение их с современным правом представляет, на наш взгляд, определенный интерес не только для тех, кто связан с юриспруденцией, но и для широкого круга лиц, интересующихся историей. Социальные преобразования средневековья и вытекающее из этого всеобщее обеднение низших слоев общества привело к развитию преступности. Так как преступник был, как правило, беден и не мог платить штраф деньгами или имуществом, то для борьбы с преступностью были введены телесные наказания и смертная казнь, но основным принципом было стремление заменить уголовное наказание имущественной компенсацией. В сфере судебной власти была создана практика, при которой судья по уголовным делам по собственному усмотрению накладывал штраф преимущественно в виде денежной выплаты, давая, тем самым, преступнику возможность вернуть себе благосклонность властей. С этого момента можно говорить о фискализации уголовного права. Правосудие стало полезным верховным правом. Финансовый интерес был той причиной, по которой в средневековье многочисленные уголовные наказания приводились в исполнение преимущественно только по отношению к беднякам. Рассмотрим же некоторые виды преступлений средневековья и варианты наказаний, предусмотренные за них.

Убийство. В прежние времена вынесение решения о наказаниях и прежде всего исполнение решения о смертном приговоре было важным, т. к. имело место устрашение, запугивание и обезвреживание преступника. В средневековой Германии было много видов наказаний за разные преступления. Так, за лишение кого-либо жизни, согласно германскому племенному праву, независимо от того, было ли совершено преступление намеренно или нет, следовало искупить свою вину денежной компенсацией. Однако, с XII века утвердились новые правовые взгляды и новое правосудие. С этого времени лишение жизни считалось убийством и наказывалось как уголовное преступление [3, с. 297].

Убийством называлось только то деяние, если обстоятельства, приведшие к нему или связанные с ним, имели определенные признаки. Таковыми являлись, прежде всего, сокрытие самого убийства и затем – укрывательство трупа. Как убийство рассматривали также лишение кого-либо жизни в ночное время, из корысти (например, чтобы вступить в наследство), лишение жизни по чьему-то поручению или за плату, а также лишение жизни беспомощного или ничего не подозревающего человека. «Каролина» в 1532 г. в статье 137 [3, с. 297], аналогично современному уголовному кодексу, однозначно определяет убийство как преднамеренное, умышленное и сознательное лишение жизни человека в отличие от убийства, совершенного в порыве неконтролируемой ярости. За убийство следовало наказание в виде смертной казни. Она осуществлялась путем колесования. Иногда, для усиления наказания, предписывалось волочить убийцу к месту казни. Женщин закапывали живьем, реже приговаривали к повешению или сожжению.

В более поздние времена (XVIII в.) колесование постепенно заменили отсечением головы мечом.

Изначально обезглавливание происходило на рыночной площади, где находилась ратуша, и где проходили суды и наказания, связанные с поражением прав. Целью этих действий было устрашение. Позже место казни перенесли за ворота города. Там же, где отсутствовало место казни, голову срубали под виселицей. Мера наказания в виде повешения была широко распространена еще с древних времен, т.к. деревья были везде, а виселицей в средневековье служил сук дерева. Выбиралось лишенное листвы сухое дерево. Согласно религиозным представлениям того времени от мертвого дерева исходила препятствующая жизни сила, т.е. сила, подходящая для убийства. Выбранное в качестве виселицы дерево считалось жертвенным. Позже появились виселицы, являвшиеся знаком высшего правосудия. Поэтому их всегда сооружали на некоторой возвышенности и делали особенно прочными, что также служило для запугивания людей. Само повешение считалось позорным, отчего и применялось в средневековье как наиболее часто применяемое наказание по отношению к вора. Характерно, что труп висел до тех пор, пока не начинал портиться. Снимать его запрещалось, т.к. нахождение трупа на виселице было составной частью наказания. Именно поэтому повешение считалось позорным.

Поджог. В праве средневековья поджог упоминается часто, но состав преступления и правовые последствия классифицируются очень дифференцированно. Существовало четкое различие между намеренным поджогом и поджогом по неосторожности. Согласно «Саксонскому зеркалу» за простой поджог следовало обезглавливание, а за поджог, вызвавший гибель человека, – колесование. Этот вид наказания применялся исключительно к мужчинам и был в ходу с ранних германских времен вплоть до XVIII века. Он считался наиболее позорным и применялся только за убийство и за преступление против монарха.

Кража и аналогичные деликты. Под кражей в средневековой Германии понимали осознанно совершенное, противоправное, тайное хищение чужой движимой вещи с намерением присвоения. Это определение, по сути, верно и сегодня. Кражей считалось также присвоение чужой вещи или только использование чужого имущества без присвоения. Почти все германские права делали различие между мелкой и крупной кражей. Однако единой ценовой границы все же не было. В общем и целом, во франко-германском правовом поле кража до 5 шиллингов (позже до 5 гульденов) считалась мелкой. К крупным кражам относилась кража скота и зерна, а также кража в ночное время и кража имущества из церкви, кузницы и мельницы. За эти кражи полагалась смертная казнь. Но во франкские времена в результате влияния церкви судопроизводство все чаще стало применять в виде наказания денежный штраф, и тем самым различию между преступлениями по определенным критериям стало придаваться особое значение. За мелкую кражу наказывали денежным штрафом, который многократно превышал стоимость украденной вещи. Но иногда были и такие штрафы, как телесные наказания – порка, отрезание ушей, отрубание больших пальцев рук, клеймение, стояние у позорного столба и высылка из страны. Но эти меры часто можно было заменить денежным штрафом. Интересно, что отрезание ушей было в давние времена наказанием для холопов, т.к. оно не лишало его работоспособности. В средневековье это наказание было зачастую связано с высылкой из страны. Воспитательное значение этой меры состояло в том, что человеку наносилось незначительное членовредительство, которое должно было служить преступнику предупреждением о том, что в дальнейшем он должен вести порядочную, соответствующую законам жизнь. Отрубание пальцев было смягченной формой наказания. Согласно франконским

источника [3, с. 335], за преступления, совершенные на охоте, кражу кошельков карманниками и, как было сказано выше, мелкие кражи выносилось наказание в виде отрубания большого пальца, в большинстве случаев на правой руке. За ложное показание под присягой отрубали указательный палец правой руки, поэтому клятвопреступник никогда больше не мог давать присягу. За крупную кражу, согласно «Каролине» (статья 159) [3, с. 300], выкалывали глаза, отрубали руки или казнили через повешение. Выкалывание глаз было самым тяжелым наказанием с причинением увечий, им часто заменяли смертную казнь. Данное наказание выносили за преступления различного рода. Если кто-то совершал деяния, угрожающие чьей-то жизни или имуществу, но не мог уплатить за это денежный штраф, то его высылали из страны или из города. Если же он возвращался, ему выкалывали глаза. Но если в XIV и XV веках казнь через повешение была обычным делом, то в XVI веке ее из милости заменили на обезглавливание. Женщин за крупную кражу закапывали в землю живьем или топили. Их не казнили через повешение, т.к. женское тело нельзя было выставлять на всеобщее обозрение. Однако закапывание живьем не было часто применяемым видом наказания, и к началу Нового времени оно практически исчезло из системы наказаний. Самым частым видом наказания, приводящим к увечью, было отрубание руки. Одну руку отрубали за такие деликты, как клятвопреступления, нанесение телесных увечий, повлекших за собой необратимые повреждения для жертвы, повреждение городских укреплений, мошенничество и ношение опасного оружия. Как правило, отрубали преимущественно правую руку, поскольку она, по мнению Якоба Гримма [3, с.335], держала меч.

Присвоение чужого имущества. Источники права немецкого средневековья не едины в определении понятия «присвоение чужого имущества» и в уголовно-правовой оценке. Некоторые обычные права рассматривали присвоение чужого имущества как кражу и предусматривали за это соответствующие наказания. Другие же, как например, «Саксонское зеркало» [3, с.302], подчеркивали, что удержание доверенного имущества не является кражей, и за это не налагается наказание. В «Каролине» (ст. 170) [3, с. 302] однозначно проводилось различие между кражей и присвоением чужого имущества.

Подлог и мошенничество. Однозначного определения понятия «поддельный» в правовых источниках средневековья не существует. Так, например, это слово можно трактовать как своего рода обман: во-первых, обман в сегодняшнем понимании, т.е. предпринятое с обманными целями изменение или подделка предмета; во-вторых, мошенничество, т.е. повреждение имущества путем обмана в целях обогащения; в-третьих, любое тайное, не насильственное причинение ущерба имуществу, например, кража. Поскольку отсутствовало единое определение этих деликтов, то и наказание, налагаемое в зависимости от их тяжести, было абсолютно различным.

Грабеж. Грабеж в современной трактовке – это похищение чужого движимого имущества с применением насилия или угрозы. Поскольку в средневековом словоупотреблении понятие «насилие» не обязательно означало подавление сопротивления, а предполагало любое действие, направленное против воли правообладателя, то противозаконное хищение чужого движимого имущества рассматривалось как грабеж. Средневековое право не делало особых различий между грабежом с применением насилия, совершенным в ночное время, и уличным грабежом. Чаще шла речь именно об уличном грабеже, под которым преимущественно имели в виду ограбление духовных лиц и их прислуги, паломников и купцов. Наказание за уличный грабеж было суровым, т.к. этот деликт зачастую имел два состава преступления: состав преступления самого грабителя и нарушение общественного порядка. В качестве наказания за грабеж, превышавший 3 пфеннинга,

предусматривалась смертная казнь через повешение. Но, преимущественно, грабителя казнили, отрубая ему голову мечом, так, как это требовала «Каролина» в статье 126 [3, с. 304]. Если же ограбление было связано с поджогом, то грабитель отправлялся на костер, что в средневековье являлось довольно часто применяемым видом смертной казни. Основной идеей этого вида наказания было стереть с лица земли преступника, чье деяние считалось особо гнусным. Поэтому исполнение данного наказания было многоцелевым, и все, что с ним было связано, имело свое значение. Так, огню предписывалась очищающая сила, уничтожающая все злое. Возникающий при этом чад, а с ним и озлобленность преступника уносил ветер. Даже пепел преступника считался опасным, и его бросали в проточную воду реки или ручья. Таким образом, в уничтожении преступника были задействованы три природные стихии – огонь, ветер и вода.

Преступления против нравственности. Изнасилование.

Состав преступления «изнасилование» в давние времена считался имевшим место только в том случае, если изнасилованная женщина кричала и сразу же после избавления от насильника заявляла о случившейся с ней беде. Наказанием, предусмотренным за изнасилование, была во франконские времена смерть для крепостных и денежный штраф для свободных. В средневековье же отношение к этому деликту было различным. Некоторые права признавали состав преступления только тогда, когда речь шла о всеми уважаемой женщине, а не о бродяжке. Другие же, например, «Швабское зеркало» [3, с. 321], не признавали таких различий. Согласно статье 119 «Каролины» [3, с. 321] преступник, лишивший чести женщину с хорошей репутацией, вдову или непорочную девушку, подобно разбойнику приговаривался к отсечению головы мечом. Вообще же наказание преступников было разным: некоторых ставили к позорному столбу, некоторых секли розгами, кого-то высылали из страны, а кого-то лишали жизни. Прелюбодеяние. В германском праве прелюбодеяние было наказуемым, если его совершала женщина. Мужчины же за такой проступок оставались безнаказанными. Поскольку женщина была под властью мужчины, то совершенное ею прелюбодеяние считалось нарушением прав супруга. То есть, германское право защищало не институт брака как таковой, а права мужа. Это объясняет, почему женщина не подвергалась публичному наказанию. Право наказывать ее предоставлялось исключительно мужу. Совративший же женщину мужчина мог быть убит пострадавшим мужем или, по приговору суда, быть оштрафованным. Позднее «Каролина» (статья 120) [3, с. 323], признавая каноническое право, уравнила прелюбодеяние, совершенное как мужчиной, так и женщиной, и признало за обоими супругами право подавать жалобу. Что же касается наложения штрафа, то в разных частях германского рейха он был различным: где-то применялась смертная казнь путем отсечения головы мечом или возведения на костер, где-то – позорный столб, потеря репутации, дурная слава, наказание розгами или тюрьма.

Преступления против государства. С давних пор преступления против государства относятся к самым тяжким, которые только может совершить человек. Наитягчайшим государственным преступлением в древней Германии была измена рейху, стране или городу. Изменой считалось, когда кто-то предавал другого, особенно, если он ранее присягал ему на верность, или отдавал его имущество врагам. По понятиям средневековья предательство не обязательно означало правонарушение против государства. Направленные против предательства штрафные санкции ни в коем случае не относились только лишь к политическим преступлениям. Предательство наказывалось смертной казнью. «Каролина» в статье 124 [3, с. 325] предусматривает четвертование для мужчин и утопление для женщин. В средневековье и в Новое время преступников перед четвертованием все же сначала

убивали, а после казни развешивали четыре части их тел на виселицах для устрашения остальных. Широко распространено было в средние века наказание в виде утопления [4, с. 94, 113]. Однако при нанесении только материального вреда преступник должен был выплатить вдвое больше причиненного ущерба пострадавшему и 10 фунтов защитнику. Если же он был неплатежеспособен, то приговаривался к смертной казни как вор, присвоивший чужое имущество. Что касается денежных штрафов, то следует отметить, что они существовали и до средневековья. Обычное право предусматривало возмещение имущественного и иного ущерба потерпевшему за нарушение его прав. Если эти деньги уплачивались пострадавшему или его клану, то последние отказывались от дальнейшей мести правонарушителю. Размер штрафа был намного выше причиненного ущерба, что вело к обеднению правонарушителя и его клана. Кроме того, часть этих штрафных денег нужно было отдавать властям. Законодательная и судебная власть феодалов, т. е. власть запрещать что-либо под угрозой наказания, была тогда высшим выражением власти короля, обозначаемой уже как государственная власть. Приведенные в данной статье примеры преступлений и видов наказаний, конечно же, не в полной мере отражают картину преступности средневековья, но, тем не менее, дают о ней, на наш взгляд, определенное представление. По этическим соображениям автор счел возможным не описывать полностью виды некоторых наказаний, упомянутых в статье, поскольку они, на его взгляд, отличаются особой жестокостью.

Список литературы

1. Большой немецко-русский словарь : в 2 т. М. : Сов. энциклопедия, 1969. Т. 1. 760 с. ; Т. 2. 680 с.
2. Немецко-русский юридический словарь. М. : Ручко. 1996. 622 с.
3. Justiz in alter Zeit. Rothenburg o.d. T. : Verlag Mittelalterliches Kriminalmuseum, 1989. 504 s.
4. Rechtssprichwörter und sprichwörtliche Redewendungen mit rechtlichem Inhalt. Rothenburg o.d.T. : Verlag Mittelalterliches Kriminalmuseum, 1992. 128 s.

ОПЫТ РЕГИОНАЛЬНЫХ И ЛОКАЛЬНЫХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ ГЕРМАНИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В РОССИИ

М. Д. Бахарева¹, Я. Л. Скворцов²

*^{1,2}Московский государственный институт международных отношений
(университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации,
г. Москва, Россия*

Аннотация. Анализируется опыт региональных и локальных газет Германии по созданию кросс-медиальных редакций и работе с молодежью, а также оценивается возможность его применения в условиях российских регионов. На основании практических рекомендаций редакторов ежедневной газеты юга Германии «Бадише Цайтунг» и проведенного анализа представляются возможные перспективы развития региональной и локальной журналистики в России.

Ключевые слова: региональные и локальные издания, немецкие СМИ, мультиплатформенность, контент, медиапотребление

В настоящее время все чаще можно услышать о «смерти печатной газеты» и растущей медиаконцентрации, что приводит к исчезновению региональных и локальных изданий. Однако в Германии существование подобных газет признается одним из залогов демократии, и, несмотря на падающие тиражи, растет количество онлайн-абонентов региональных изданий, а локальные новости по-прежнему остаются одной из самых читаемых рубрик. Согласно докладу Федеральной ассоциация цифровых и газетных издателей, в 2020 году в Германии издавалось 320 ежедневных газет, из них 307 ежедневных региональных и локальных изданий общим тиражом 10,3 млн экземпляров [1], 88,5 % тиража продавалось по подписке. 79,4 % жителей Германии в возрасте от 14 лет читают газеты в электронном или печатном виде. Тот факт, что почти все газеты в Германии являются региональными или локальными, отражает чувство принадлежности людей к местному сообществу. В России рынок региональных и местных изданий на протяжении последних нескольких лет находится в состоянии кризиса [13].

Целью данного исследования является изучение истории становления и характерных особенностей региональных и локальных ежедневных периодических изданий в Германии, их современного состояния и проблем для оценки возможности применения опыта зарубежных коллег в региональной и локальной журналистике в России. Были проведен актуальный анализ опыта региональной и локальной журналистики на примере издания юга Германии для определения перспектив применения зарубежного опыта.

На сегодняшний день Германия занимает пятое место в мире по количеству издаваемых газет. Аудитория немецких региональных газет ценит их за оперативность, достоверность, актуальность информации, близость к читателю, независимость и нейтральность, а также рассматривает их как объединяющие площадки для дискуссий [12]. Логика развития региональной и локальной прессы Германии на протяжении нескольких веков, особенно во второй половине XX века предопределила ее сильное положение на медиарынках страны и позволила стать достойным конкурентом надрегиональным изданиям, а также радио и телевидению [13]. Изменение в моделях медиапотребления, таблоидизация изданий, несоответствие запросам аудитории, уход читателей в онлайн и изменение приоритетов молодежи – самые частые проблемы, с которыми сталкиваются немецкие издатели региональных и локальных газет [11, с. 14; 7]. Несмотря на падение тиражей и связанные с этим экономические трудности, издания компенсируют потери за счет онлайн-предложений и немедийной продукции.

Для анализа была выбрана газета «Бадише Цайтунг», основанная 1 февраля 1946 года и выходящая 6 раз в неделю в издательском доме BZ.medien [8]. В издательский дом входит 18 локальных редакций, сегодня в зоне распространения выходит 21 местное издание «Бадише Цайтунг» тиражом около 129 тыс. экземпляров [9]. С 2006 года у газеты функционирует собственный сайт badische-zeitung.de. Анализ основ работы редакции и особенностей газеты «Бадише Цайтунг» показал, что издание предлагает своей аудитории широкий выбор традиционных и онлайн-предложений, как платных, так и бесплатных, рассматривает государственные и международные события через локальную призму, диверсифицирует свой продукт и ведет постоянный живой диалог с читателем, как во время многочисленных мероприятий, так и на интернет-платформах. Кроме того, редакция ведет постоянную работу со школьниками, стремясь привить им интерес к медиапродуктам и научить распознавать и ценить качественную журналистику.

Конвергентные процессы в журналистике, переход от традиционных форматов изданий к журналистике в цифровых, сетевых средствах массовой информации затрагивают отношения между редакциями и их аудиторией во всех

важных областях: в процессе ежедневного создания материалов, в ожиданиях пользователей и формах обратной связи. Современные процессы требуют от региональных и локальных редакций изменения в организационных структурах, перехода на мультиплатформенную работу и разработку многоканальных стратегий [6]. Процесс трансформации в разных изданиях не будет единообразным: каждая редакция должна расставлять приоритеты в зависимости от журналистской и экономико-стратегической направленности медиаорганизации. В процессе перехода на постоянную работу в цифровом пространстве должна быть разрушена автономия и обособленность редакционных отделов, а также может быть создана должность онлайн-редактора, однако со временем все члены редакции должны приобрести навыки работы с сайтом и социальными сетями [10]. Тенденции развития немецких региональных и локальных газет доказывают, что благодаря активной работе в онлайн-пространстве количество подписчиков на электронную версию растет, что компенсирует расходы от снижения печатных тиражей.

Участие аудитории в процессе создания контента, или модель «совместной журналистики», может быть экономически мотивировано как средство удержания базы подписчиков или для усиления идеи бренда. Более широкое участие общественности, особенно в региональных вопросах, не обязательно означает табулизацию или провинциализацию, а скорее отвечает ожиданиям от современной региональной и локальной журналистики. Издание, стремящееся поддерживать диалог с читателем, должно быть и открытым для обратной связи: недоступность вредит бренду и снижает уровень доверия к нему. В этом смысле онлайн-журналистика – это отличная возможность для региональных и локальных газет сделать читателей и пользователей единомышленниками [10].

Одна из основных проблем современной региональной и локальной редакции – привлечение молодежной аудитории – может быть решена за счет реализации молодежных проектов и работы со школьниками и студентами. Также важно адаптировать контент под запросы молодежной аудитории, визуализировать его и делать более интерактивным и доступным [2, с. 4; 4, с. 177]. Так, «Бадише Цайтунг» в сотрудничестве с Фрайбургским университетом и медиацентром Kreis проводит свой проект продвижению чтения газеты «Газета в школе» (*Zeitung in der Schule*, сокращенно *Zisch*). В общей сложности в нем принимают участие 160 классов четвертого года обучения всех школ в зоне распространения издания. В течение восьми недель газета доставляется в школу, а по субботам – на дом ученикам. Кроме того, ученики и учителя имеют возможность доступа к цифровым предложениям газеты. Программа включает в себя посещение типографии и музея газеты во Фрайбурге, а также посещение школы редактором.

Опытные редакторы немецких региональных и локальных газет советуют при подготовке новостей для местных изданий рассматривать происходящее в стране и мире события через региональную или локальную призму, связывать их с людьми в регионе, анализировать и объяснять с точки зрения пользователя, отходя от тем газет с большей зоной охвата. Читатели должны знать, что происходит в мире, почему и как это влияет на их жизнь [7]. Региональные и локальные редакции должны более внимательно учитывать пожелания своих читателей и обслуживать социальные сети, упразднить непопулярные разделы, экспериментировать с новыми форматами и постоянно проводить аудит показателей популярности изданий, как количественных, так и качественных [3].

Региональные и локальные издания должны не только рассказывать о событиях, происходящих в регионе, стране и мире, но и предлагать своим читателям форум для дискуссий на важные и актуальные темы, в том числе и по выбору аудитории, и поле для диалога с властью. Независимо от того, как меняются усло-

вия работы журналистов и как редакции и медиакомпании пытаются найти финансово выгодный путь в будущее, те фундаментальные аспекты, которые определяют качество материала, всегда остаются неизменными. Поэтому важно поддерживать доверие читателей и при любой модернизации не упускать из виду традиционные журналистские достоинства, такие как точность, актуальность, своевременность, разнообразие тем и объективность.

Список литературы

1. „Relevant.“ Das BDZV-Magazin // Bundesverband Digitalpublisher und Zeitungsverleger e.V. 2020 URL: <https://www.bdzv.de/alle-themen/kommunikation/publikationen#c32769> (дата обращения: 10.03.2021).
2. Bisiaux A. Regionale Tageszeitung und jugendliche Nichtleser: Lösungsstrategien zur Steigerung der Attraktivität der Zeitung bei jugendlichen Nichtlesern (Management Wissen aktuell (T. 6). LIT Verlag Münster, 2002. 394 s.
3. Dahrendorf L. R. 7 Betrachtungen eines überzeugten Lesers von Regionalzeitungen // Lord Ralf Dahrendorf / Badische Zeitung. 15.06.2016. URL: <http://www.badische-zeitung.de/7-betrachtungen-eines-ueberzeugten-lesers-von-regionalzeitungen#downloadpaper> (дата обращения: 11.03.2021).
4. Haller M. Die vertraute Fremde // Bundeszentrale für politische Bildung. 28.08.2011. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/lokaljournalismus/150777/junge-leser?p=all> (дата обращения: 11.03.2021).
5. Arnold K., Wagner A.-L. Die Leistungen des Lokaljournalismus // Publizistik. 2018. Vol. 63, № 2. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11616-018-0422-4> (дата обращения: 11.03.2021).
6. Meier K. Crossmedial und lokal // Bundeszentrale für politische Bildung. 18.06.2012. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/lokaljournalismus/151645/crossmedial-und-lokal> (дата обращения: 11.03.2021).
7. Möhring W. Lokaljournalismus. Grundlegende Merkmale und Kennzeichen // Bundeszentrale für politische Bildung. 21.12.2011. URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/lokaljournalismus/150756/einfuehrung-lokaljournalismus?p=all> (дата обращения: 11.03.2021).
8. Über uns / Badische Zeitung (badische-zeitung.de). URL: <http://www.badische-zeitung.de/abo-service/ueber-uns/index.html> (дата обращения: 11.03.2021).
9. Verkaufte Auflage der Badischen Zeitung vom 4. Quartal 2012 bis zum 4. Quartal 2020. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1072054/umfrage/auflage-der-badischen-zeitung/> (дата обращения: 11.03.2021).
10. Weichert St. Der Heimvorteil des digitalen Lokaljournalismus // vocer.org. 24.07.2013. URL: <https://www.vocer.org/der-heimvorteil-des-digitalen-lokaljournalismus/> (дата обращения: 11.03.2021).
11. Weischenberg S., Altmeppen K.-D., Pater Löffelholz M. Die Zukunft des Journalismus: Technologische, ökonomische und redaktionelle Trends. Springer-Verlag, 2013. 258 с.
12. Zeitungsfacetten 2018: Regionale Zeitungsmarken überzeugen mit starker Leserbindung auf allen Kanälen // Score Media Group. 09.07.2018. URL: <https://score-media.de/pressemitteilung/zeitungsfacetten-2018-regionale-zeitungsmarken-ueberzeugen-mit-starker-leserbindung-auf-allen-kanalen/> (дата обращения: 10.03.2021).
13. Российская периодическая печать. Состояние, тенденции и перспективы развития : отраслевой доклад Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям 2020. URL: <https://fapmc.gov.ru/mobile/activities/reports/2020/pechat3.html> (дата обращения: 10.03.2021).
14. Шкондин М. В., Замотина Н. Н. Региональная печать: структурные характеристики (на примере изданий Красноярска) // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnaya-pechat-strukturnye-harakteristiki-na-primere-izdaniy-kras-noyarska> (дата обращения: 11.03.2021).

ОНЛАЙН-ИГРЫ КАК ИСТОЧНИК СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ СОКРАЩЕНИЙ

Д. Ф. Бекенева¹, Н. А. Аверьянова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются особенности общения игроков с точки зрения собственного разговору в многопользовательских онлайн-играх стремления к сокращению слов. Выделяются причины появления и распространения английских аббревиатур в онлайн-играх, приводятся примеры общения геймеров с помощью данных сокращений и изучается их специфика.

Ключевые слова: сокращение, аббревиатура, Интернет, онлайн-игра, геймер, игрок

Активное использование сокращений как в устной, так и в письменной речи с годами становится все более привычным, особенно в Интернет-дискурсе. И одним из основных факторов появления и популяризации сокращений в Интернете являются многопользовательские онлайн-игры. Как правило, большинство аббревиатур широко распространяются в социальных сетях, переходя в них именно из общения игроков. Безусловно, с точностью установить источник чего-либо в Интернете является невероятно трудной задачей, однако многопользовательские онлайн-игры представляют из себя идеальную почву для процесса аббревиации.

Сегодня разработка и производство компьютерных онлайн-игр превратилось в огромную индустрию с многомиллиардными оборотами. Распространение и развитие 3D графики, постоянное появление новых технологий позволяет создать виртуальный мир, который отличается большей реалистичностью. Вместе с совершенствованием технических данных компьютеров и скорости Интернет-соединения улучшаются и качественные показатели игры онлайн. Онлайн-игры дают возможность не просто увлекательно провести время, но и пообщаться с друзьями, завести новые знакомства по всему миру, что является одной из главных причин такой популярности.

Так, онлайн-игра (англ. online – «на линии», «на связи») – это игра, использующая постоянное соединение с Интернетом.

Массовая многопользовательская онлайн-игра (англ. Massively Multiplayer Online Game, ММО, ММОГ) – сетевая игра, в которую одновременно играет большое количество игроков (тысячи или сотни тысяч), имеющие возможность взаимодействовать друг с другом.

Стоит отметить, что популяризация онлайн игр в последние 5–10 лет происходит благодаря мобильным платформам (в частности, Android и iOS). Высокие показатели производительности современных смартфонов делают игры еще более доступными пользователям. Причем огромные доходы от игр этого сегмента обеспечивают интерес к их разработке и дальнейшему распространению.

В самом общем смысле геймер (англ. gamer – игрок) – любой человек, играющий в видеоигры; тот, кто увлечен игровым процессом. В более узком смысле – человек для которого игра в видеоигры является неотъемлемой частью его образа жизни, иногда профессиональной деятельностью [1].

Следует рассмотреть такую черту игроков, как тенденция к сокращению слов во время взаимодействия между собой. В первую очередь, это обусловлено самими условиями общения в онлайн-играх. Как правило, в подобных играх существует два вида чата: общий чат и чат битвы. Общий чат, расположенный в лобби

игры, используется для расслабленного общения игроков в свободное от самого процесса игры время. Чат битвы, в свою очередь, представляет собой способ коммуникации игроков «внутри» самой игры (во время игровой сессии). Он может быть текстовым или голосовым (в некоторых играх встроена функция поддержки микрофона). Помимо этого, игроки могут использовать дополнительные программы для голосового общения: Discord, Team Speak, Skype и т.д. Внутриигровое общение отличает необходимость быстрой и эффективной передачи информации в чате или конференции игроков, так как от этого напрямую зависит успех команды (большинство онлайн-игр используют принцип именно командного взаимодействия) в данном бою. В свою очередь, общение с соперниками (даже элементарное приветствие или прощание) также должно быть максимально кратким, чтобы не мешать игре. Здесь на помощь приходят аббревиатуры.

Так, самым популярным сокращением, которое зародилось в онлайн-играх, является GG/gg – “good game” («хорошая игра»), которое само по себе стало укороченной версией GGWP/ggwp: – “good game, well played” («хорошая игра (хороший бой), отлично сыграли»). Это виртуальное пожатие руки, заменяющее прощание, существовало с самого начала соревновательных онлайн-игр. За почти три десятилетия ввод этих букв в чат стал почти обязательной частью игрового процесса.

Раннее использование GG относится к середине-концу 90-х годов, когда многопользовательские игры в локальной сети (LAN) начали закладывать корни для полноценных онлайн-игр. Писатель Джон Брэндон столкнулся с этой аббревиатурой, играя на своем Macintosh в 1994 году в Marathon – шутер от первого лица, разработанном Bungie before Halo: Combat Evolved. Однако в то время довольно маленькое число семей в США имели компьютеры. Но уже через несколько лет это число начало быстро расти, поскольку люди начали использовать Интернет для работы, общения и, конечно же, игр [2].

В 1998 году Blizzard Entertainment выпустила легендарную игру StarCraft. Именно благодаря ей GG приобрело огромную популярность не только среди англоговорящих пользователей, но и во всем мире. В течение первого года было продано около 1,5 миллиона копий StarCraft по всему миру, но игра оставалась одной из самых популярных даже через десять лет после своего запуска, с более чем 9,5 миллионами продаж по всему миру к 2011 году. Широкая популярность этой игры сделала ее первым местом, где геймеры активно использовали GG, чтобы признать поражение или похвалить своего противника за хорошо проведенную битву.

В начале 2000-х годов уже невозможно было сыграть в онлайн-игру, в которой никто хотя бы раз не напишет GG в чате. Термин впервые попал в Urban Dictionary в 2003 году и начал появляться в различных словарях и руководствах как к одиночным, так и к онлайн-играм. Примерно в то время киберспорт становится важной частью популярной культуры, особенно в Южной Корее, где призовые фонды транслируемых по телевидению турниров насчитывали миллионы долларов. И именно на одном из этих турниров группа комментаторов (в игровом мире используется термин «кастеры») Starcraft в унисон закричала “GG”, что в значительной степени повлияло на превращение GG в Интернет-мем [2].

Сегодня эта аббревиатура превратилось ни во что иное, как в культурное явление, используемое за пределами игровых консолей и мониторов: ее можно увидеть на футболках, кружках, игровых креслах, в названиях компаний и доменных именах. С годами она стала универсальной фразой, описывающей кульминацию деятельности, своеобразным завершающим экраном «Игра окончена» или заключительными титрами. Например, на вопрос: “Have you finished working on your project?” можно услышать ответ: “No, it’s gg, I can’t do it.”

Другими примерами аббревиаций, получившими популярность в онлайн-играх, являются: acc (account), afk (away from keyboard), aggro / agro (aggravation, aggression), bg (bad game), dc (disconnect), def (defence), dm (deathmatch), ez (easy), ff (friendly fire / forfeit), ftw (for the win), glhf (good luck, have fun), hp (health points), ign (in-game name), imba (imbalanced), lvl (level), op/up (overpowered/underpowered), pvp (player vs player), xp (experience points).

Хочется подчеркнуть, что геймеры в своем общении практически не используют заглавные буквы и знаки препинания, а также зачастую пренебрегают правилами грамматики, всегда используя начальную форму слов. Так, беседа нескольких игроков может выглядеть подобным образом:

Player 1: gg

Player 2: ggwp

Player 1: is he still afk?

Player 3: no sry i dced

Player 4: omg deagle is so op rn

Player 2: fr

Player 5: haha i had 2 hp ez win

Player 3: bg i go play lol glhf

Разговор означает следующее:

Player 1: Good game, guys!

Player 2: Good game, well played.

Player 1: Is this player still away from the keyboard?

Player 3: No, sorry, my Internet has disconnected.

Player 4: Oh, my God! Deagle is such an overpowered gun right now!

Player 2: Yes, for real!

Player 5: Ha-ha, I only had two health points left and still won easily!

Player 3: It was such a bad game. I'm going to play League of Legends instead.

Good luck to you, have fun!

Однако, несмотря на то, что многие сокращения возникали в играх как вежливое выражение спортивного уважения, их современное использование, в том числе и в реальном мире, стало гораздо менее дружелюбным и более саркастичным или, используя термин из той же сферы, превратилось в «троллинг». Так, слово “noob” (сокращение от newbie), означающее «новичок», «неопытный», из-за негативного влияния игр превратилось в оскорбление. Игроки без опыта ожидаемо совершают многочисленные ошибки, тем самым мешая более умелым участникам боя одерживать победу, но поскольку любые оскорбления наказываются баном, геймеры нашли выход в виде использования данного слова с резко негативным подтекстом: “omg u r such a noob!”

Даже вышеупомянутое GG как способ попрощаться с оппонентом в онлайн-игре может зачастую иметь грубый оттенок по той простой причине, что геймеры любят побеждать и ненавидят проигрывать. Поэтому все чаще в конце битвы можно увидеть GGEZ (“good game, easy win” – «хорошая игра, легкая победа») как способ похвастаться убедительной победой и еще больше разозлить соперника. Стандартное геймерское приветствие в виде GLHF (“good luck, have fun” – «удачи, наслаждайтесь игрой»), иногда заменяется на GG, что, учитывая использование в начале боя, будет выражать неуважение к противнику, намекая на слабость оппонента и гарантированную победу. Таким образом, уважительная фраза с легкостью может превратиться в завуалированное оскорбление.

Подводя итог, стоит отметить, что быстрорастущая игровая индустрия обеспечивает не только популяризацию игр и увеличение количества игроков, но и распространение особенностей их общения, одной из которых является склонность к

сокращению слов. Подобные аббревиации, ранее используемые только геймерами, становятся все более популярными не только в Интернет-дискурсе, но и при общении в реальном мире, что, безусловно, повышает интерес к их изучению.

Список литературы

1. Лапшин В. А. Геймер // Социология молодежи : электронная энциклопедия / под ред. В. А. Лукова. URL: <http://www.soc-mol.ru/encyclopaedia/youth/353-geymer.html> (дата обращения: 13.02.2021).

2. Paez Danny. How friendly gamer slang morphed into the most sarcastic insult on the internet // Inverse. URL: <https://www.inverse.com/gaming/gg-meaning-in-gaming-good-game-insult> (дата обращения: 15.02.2021).

ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПИКАРДИИ

А. Д. Волчкова¹, Е. А. Шибанова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Исследуются особенности лингвокультурного пространства французского региона Пикардия. Особое внимание уделяется описанию опроса, проведенного среди местных жителей Пикардии. На основании полученных данных выявляются отличительные черты лингвокультурного пространства данного региона.

Ключевые слова: лингвокультурное пространство, лингвокультурология, наука, культура, Пикардия, социологический опрос

В последнее время чрезвычайно актуальными стали исследования языка в плане его взаимодействия с культурой. Лингвокультурология является новым самостоятельным направлением лингвистики, которое исследует особенности культуры, отраженные в языке. Язык служит средством познания культуры и национальной ментальности. В связи с этим специфической особенностью проявления лингвокультурологических знаний является рассмотрение человека с точки зрения его языковой деятельности.

Термин «лингвокультурология» появился в связи с работами фразеологической школы, возглавляемой В. Н. Телия, а также работами Ю. С. Степанова, А. Д. Арутюновой и других исследователей. Право на самостоятельность лингвокультурология приобрела благодаря наличию категориального аппарата – системы базовых терминов [1, с. 25; 4, с. 40–43; 5, с. 109–172]. Основу ее категориального аппарата составляют понятия «языковая личность» и «концепт» [2]. В. А. Маслова определяет это направление следующим образом: «Лингвокультурология – это отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые закрепились в языке» [3, с. 115–117]. Это направление выводит культуру и язык на равнозначный уровень, где культура понимается как содержание, а язык как форма существования данного содержания.

Культура каждого этноса состоит из сложного комплекса знаний. Обычаи, ритуалы, традиции, искусство, ремесла, социальные отношения образуют культуру. Язык, в свою очередь, является способом проникновения в современную ментальность нации, а также в мировоззрение людей давно минувших лет. Линг-

вокультурология ориентируется на новую систему культурных ценностей, выдвинутых новым мышлением, современной жизнью общества, на полную, объективную интерпретацию фактов и явлений и информацию о различных областях культурной жизни страны. По утверждению В. Н. Телия, первостепенными задачами лингвокультурологии являются:

- выявление способности носителей языка к культурно-языковой интроспекции;
- изучение когнитивно-языковых механизмов осуществления или референции языковых знаков к концептам культуры;
- исследования и описания способов ментально-языковой рефлексии над этой референцией;
- обнаружение в дискурсивных практиках различного типа индивидуальной или коллективной идентификации с установками культуры [2].

Главной целью лингвокультурологии является выявление «повседневной» культурно-языковой компетенции субъектов лингво-культурного сообщества и изучение на этом фоне культурного самосознания, или ментальности, как отдельного субъекта, так и сообщества в его полифонической целостности. Основной же задачей лингвокультурологии является раскрытие ментальности народа и его культуры посредством языка.

Вышеизложенные теоретические положения мы решили проиллюстрировать в ходе проведения опроса представителей лингвокультурного пространства французского региона Пикардия. В опросе участвовало 100 человек, среди которых 50 подростков (12–18 лет) и 50 взрослых (30–80 лет). Анкета содержала 13 открытых вопросов о самом регионе, его истории, особенностях диалекта и фольклора. Перейдем к анализу результатов опроса, в котором мы сопоставили ответы подростков с ответами взрослых.

В связи с тем, что после территориальной реформы 2016 года Пикардия вошла в состав региона О-де-Франс, первые два вопроса нашей анкеты были направлены на выявление отношения местных жителей к данному событию. Подростки в возрасте от 12 до 15 лет (33 % опрошенных подростков) затруднились ответить. 66 % представителей молодежи отметили, что Пикардия несильно изменилась. Возросла площадь территории и регион стал более знаменитым:

”Pour moi la Picardie reste la Picardie c’est que le nom qui a changer, et qui concerne plus de ville ou village”,

“Pareil qu’avant, ça n’a pas trop change”,

“La Picardie était plus petite et beaucoup moins connue”. (орфография и пунктуация авторов сохранены).

Так, мы можем наблюдать, что большинство положительно отнеслось к территориальным изменениям, т.к. только 1 % опрошенных считает, что из-за описываемого события Пикардия потеряла свою независимость: “C’est ma région d’origine mais elle n’est plus indépendante. Elle ne devrait pas être mélangé avec d’autres régions”.

Среди ответов взрослого населения прослеживается похожая тенденция. 62 % респондентов не отметили каких-либо изменений после территориальной реформы. 10 % выразили негативное отношение к сложившейся ситуации: “la région Hauts de France a absorbé la Picardie, la Picardie a perdu son autonomie pour être intégrée à une grande région”.

28 % взрослых определили Пикардию как часть территории на севере между Парижем и Фландрией.

В третьем вопросе анкеты мы попросили местных жителей охарактеризовать типичного пикардийца. Большинство подростков (62 %) среди отличитель-

ных черт представителя Пикардии выделили его акцент “chti”, в то время как взрослые описывали в основном характер. Так, больше половины старшего поколения (67 %) охарактеризовали настоящего пикардийца как приятного, дружелюбного, приветливого и общительного человека. 20 % респондентов думают, что сначала типичный представитель Пикардии может показаться закрытым и холодным, но для близких он всегда щедрый и открытый: “Un picard est une personne honnête, d’une nature réservée, parfois peu froide, mais il est très généreux dès que l’on a gagné sa confiance”. Только 5 % взрослых выделили акцент как отличительную черту.

В ответе на четвертый и пятый вопросы участникам анкетирования следовало описать роль Пикардии в истории Франции. И старшее (76 %) и младшее (71 %) поколения подчеркнули многократное участие региона в военных конфликтах, что объясняется его пограничным географическим положением. Среди важных исторических событий были отмечены: “l’armistice signé le 11 novembre 1918 à Compiègne”, “La Bataille de la Somme en 1916”, “La Bataille du chemin des dames en 1917”, “La résistance devant les Espagnoles en 1557”. 48% взрослых также отметили, что Пикардия играет важную роль для Франции, являясь сельскохозяйственным регионом. Меньшая часть (10 %) считает, что роль Пикардии невелика: “Pas assez car on dit souvent que le niveau intellectuel n’est pas assez parfait”.

В шестом и седьмом вопросах французы назвали традиционные пикардские блюда и продукты. И у старшего (90 %) и у младшего (81 %) поколения на первом месте оказалась “la ficelle picarde” (блин с ветчиной, грибами и тертым сыром). На втором месте по частоте упоминаний оказался сыр “Le maroilles” и содержащее его блюдо “tarte au maroilles” (62 % взрослых и 33 % подростков). Данный вид сыра отличается резким запахом, схожим с луком. Третий по популярности ответ у взрослых (38 %) – “la flammiche”, соленый пирог, приготовленный с сыром ролло. У подростков же на этом месте оказались “les macarons d’Amiens” (14 %), в то время как вышеупомянутый пирог упомянут не был.

Обратим внимание на восьмой вопрос, посвященный самым важным туристическим местам в регионе Пикардия. В результате анализа ответов сложился следующий рейтинг самых популярных достопримечательностей. Среди результатов опроса взрослых было 67 % упоминаний “La cathédrale d’Amiens”, 38 % – la baie de Somme, 29 % – chataeu de Chantilly. Что касается младших участников анкетирования, на первом месте также оказалась “La cathédrale d’Amiens” (52 %), вторым по частоте упоминаний стал замок “le Château de Chantilly” (24 %).

Следующие вопросы, девять и десять, вызвали затруднение, как у подростков, так и у взрослых. Респондентам нужно было назвать известные им сказки и песни региона Пикардия. Среди перечисленных обеими группами опрошенных сказок были: “Horimond long Minton”, “La soupe aux cailloux”, “Marie Grouette, la sorcière”. Несколько человек смогли вспомнить такие песни как “Tio quinquin”, “La chanson de craonne”, “Ch’est du picard”, “A la pêche aux moules”. Исходя из полученного результата, можно сделать вывод, что фольклор региона постепенно забывается. Мы предполагаем, что причиной становится более редкое использование характерного пикардского диалекта, на котором сегодня в основном могут говорить только люди старше 60 лет.

Основная часть населения помнит и использует только отдельные слова, фразы или идиомы местного диалекта. Приведем примеры, используя ответы местных жителей на одиннадцатый вопрос: “s’empierger”, что означает – trébucher, “la wassingue” – serpillière, “ça drache” – il pleut très fort, “fais-moi un tiot bec” – fais moi un bize, “j’a chu” – je suis tombé, “ché muché” – c’est caché. Респондентами бы-

ло сказано, что отличительной чертой современной речи пикардийцев является частое использование фразы “au moins” в конце высказываний и слова “hein”, которое может быть использовано вместо “quoi?”.

Как и в любом другом регионе Франции в Пикардии проходят свои праздники и фестивали. Мы попросили участников анкетирования назвать самые важные праздники региона. У подростков тремя самыми частыми ответами стали: la fête de la Bière, la fête du boudin, le carnaval de Dunkerque. Во многих анкетах взрослых (43 %) упоминался праздник “La fête du bouffon”, остальным событиям было уделено гораздо меньше внимания. Так, среди ответов можно было заметить такие фестивали, как “festival des arts de la rue – Pic Art”, “festival des oiseaux et de la nature en Baie de Somme”, “la foie aux maroilles” и др.

Неотъемлемой частью лингвокультурного пространства региона являются сами местные жители, поэтому мы попросили французов назвать знаменитых людей, родившихся или живших на территории Пикардии. 38 % подростков написали в ответе имя Жана де Лафонтена, 29 % – Жюль Верна и 10 % – Александра Дюма. В анкетах взрослых наоборот чаще всего упоминалось имя Жюль Верна (57 %), на втором месте Жан де Лафонтен (48 %) и на третьем Николя де Кондорсе (29 %).

Таким образом, в ходе опроса местного населения, мы получили представление о лингвокультурном пространстве Пикардии, отличительными чертами которого являются наличие характерного диалекта, насыщенная военными событиями история региона, и особенности кухни.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Логический анализ языка. Ментальные действия. М. : Наука, 1993. 176 с.
2. Кадибагомаева З. А., Юсупова П. Д. Лингвокультурологический аспект изучения языковых явлений // Системные технологии. 2015. № 15. С. 41–49.
3. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию : учеб. пособие. М. : Наследие, 1997. 208 с.
4. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Академический проект, 1997. 992 с.
5. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира. М. : Наука, 1981. 281 с.

ОТРАЖЕНИЕ ОБЯЗАННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ И ФОРМУЛАХ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ В АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТРАНАХ)

В. С. Вотякова¹, К. А. Глазкова², Т. В. Корнаухова³

^{1,2,3} Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматривается реализация социальной работы как профессии в англоязычных странах. Анализируется профессиональная лексика, которая отражает суть основных обязанностей специалистов в этой области в англоговорящих странах. Исследуются исторические корни профессии и профессиональной терминологии.

Ключевые слова: социальная работа, этические принципы, деловая речь, термины, профессионализмы

В каждом государстве в той или иной мере проявляется забота о человеке. Нам стало интересно, существует ли такая профессия как социальный работник в других странах. Мы постарались выяснить суть и прямые обязанности специалистов, занятых в этой сфере, изучить нормы речевой этики, а также их профессиональную лексику с позиции семантики и этимологии.

История социальной работы имеет глубокие корни. Предпосылками становления социальной работы как профессиональной деятельности были различные формы взаимопомощи. Родиной социальной работы является США, где впервые она получила свой профессиональный статус в 1818 году. С момента появления профессии и до наших дней, она прошла все важнейшие этапы формирования знаний, научных школ, трудов и практических реализаций [2], и, как следствие, сформировала свою уникальную терминологию, кодекс норм поведения и речевой этикет.

Социальная работа – деятельность, которая предусматривает постоянное взаимодействие с людьми. Поэтому специалисту очень важно уметь расположить к себе клиента, показать, что ему можно довериться.

Для этого и существует речевой этикет, т.е. свод норм и принципов правильного общения. В каждой стране, в которой реализуется социальная работа, есть свой этический кодекс социального работника, который содержит общие принципы, характерные для специалиста, а также специфические, которые отражают особенность деятельности. Например, в кодексе этики социального работника США можно выделить следующее основное положение, касающееся профессиональной речевой этики специалиста: четкое отличие заявлений и действий социального работника, сделанные им как частным лицом и как представителем профессии.

В социальной работе, как профессии типа «человек-человек» разработаны различные методики и методы ведения беседы с клиентами. Например, в американской практике социальной работы разработаны методы собеседования с клиентами (Social Work Interviewing Techniques). Открытые вопросы (Open-Ended Questions) во время собеседования с клиентом побуждают его открыться и дать необходимую информацию социальному работнику. Можно привести следующий пример такого вопроса: *"How does this situation make you feel?"* (Как вы чувствуете себя в этой ситуации?)

Уточняющие вопросы (Asking for Clarification) предоставляют конкретную информацию социальному работнику, необходимую для решения проблемы клиента. Например, *"You said you feel sad. Are there certain events that make you feel sad?"* (Вы сказали, что вам грустно. Есть ли какие-то события, которые наводят на вас грусть?).

Установление связей (Making Connections) с помощью дополнительных вопросов и комментариев со стороны социального работника к клиенту. Например: *"So, you had an anxiety attack in the grocery store after leaving your father's house? Has this happened before?"* (Итак, у вас случился приступ паники в продуктовом магазине после того, как вы вышли из дома отца? Это случалось раньше?).

Также важным методом в практике специалистов из Великобритании и США, является установление взаимопонимания (Establishing Rapport). Этот метод помогает установить социальному работнику необходимую связь с клиентом и одновременно показать, что он также заботится о том, чтобы узнать клиента как личность [6].

В лексике англоязычных специалистов используются различные профессионализмы, которые непосредственно связаны с их деятельностью. Мы хотим проанализировать несколько наиболее часто используемых и уникальных понятий.

В Кембриджском словаре “**client**” [3] – a customer or someone who receives services: происхождение датируется концом XIV в., «тот, кто живет под покровительством другого», от англо-французского *client* (около 1300 г.), от латинского *clientem* «последователь, слуга» (родственное *clinare* «склоняться, сгибаться»), от протоиндоевропейского **klient-*, суффиксальная (активное причастие) форма корня **klei-* «наклоняться». Понятие, по-видимому, таково: «тот, кто опирается на другого для защиты» [5]. В социальной работе термин «клиент» обозначает лицо или семью, которые ищут или получают социальные услуги. Е.g. “*The client needs to draw up an individual care plan*” (Клиенту необходимо составить индивидуальный план ухода) [7].

Следующий уникальный термин **brokerage** [4]. Он появился в середине XV в., означал «брокерская сделка», от *broker* (брокер) + *age* (возраст). С 1620-х гг. как «плата или комиссия, взимаемая за ведение бизнеса в качестве брокера». В дословном переводе он означает «маклерство» [5]. В социальной работе термин означает организацию поддержки, предусмотренной планом обслуживания. Данное слово используется только в англоязычных странах, в русскоязычной практике оно не встречается. Е.g. “*Personalisation and personal budgets have brought new skills and jobs in social care, including brokerage*” (Персонализация и личные бюджеты привели к появлению новых навыков и рабочих мест в социальной сфере, включая брокерские услуги) [9].

В специфике деловой речи англоязычных специалистов важно еще выделить термин «опека», который дается в словарях социальной работы и социальной помощи в двух видах: *guardianship (adults)* и *guardianship (children)* [3]. Происхождение слова *guardianship* датируется 1550 г. Произошло оно от двух слов: 1) *guardian* (опекун) «тот, кто охраняет», начало XIV в., произошло от англо-французского *gardein* (конец XIII в.), старофранцузского *gardien* «хранитель», ранее *guarden*, от франкского **warding-*, от германского *guard* (v). Специфический юридический смысл относится к 1510-м годам; 2) *ship* (от *relationship* (отношения) в 1640-е годы – «чувство или состояние родства», от *relation* + *ship* [5]. Е.g. “*Thinking about the guardianship tradition can help explain how different social groups get along*” (Размышляя об опекунстве, традиции могут помочь объяснить, как уживаются различные социальные группы) [7].

Социальная работа, как и другая любая профессионально направленная деятельность имеет свои принципы, методы и способы реализации. Например, фраза **social justice** (социальная справедливость) – это принцип, который направлен на уравнивание всех прав клиентов, а также на ликвидацию неравенства и несправедливости по отношению к объектам социальной работы [4]. Слово *justice* датируется серединой XII века, означает «применение власти в отстаивании права путем назначения награды или наказания»; также «качество быть честным и справедливым; ...», от старофранцузского *justice* «справедливость, законные права, юрисдикция» (XI в.), от латинского *iustitia* «справедность, справедливость», от *iustus* «прямолинейный, справедливый» [5]. Е.g. «What is more, it is a social justice issue» (Более того, это вопрос социальной справедливости) [8].

Отдельно также стоит рассмотреть термин «**social assistance**» («Социальная помощь») [1]. Слово “*assistance*” произошло от древнефранцузского *assistance* и средневеково латинского слова *assistentia*, которые означают «помощь», а также от соответствующих глаголов, например, “*assist*”, значение которого раскрывается в разных странах по-своему [5]. Е.g. “*But for those in dire straits, social assistance should be available*” (Но для тех, кто находится в тяжелом положении, социальная помощь должна быть доступна) [8].

В различных странах социальная помощь играет значительную роль в дополнении социальных страховых пособий для тех, кто не имеет других источников дохода, таких как больничные или пенсионные программы работодателей, а также в обеспечении тех, кто не имеет права на получение пособий или тех, чьи пособия закончились, поскольку они выплачиваются только за определенное количество месяцев. Отчасти из-за проблемы навешивания социальных ярлыков, программы социальной помощи называются по-разному в надежде, что они будут более приемлемы для заявителей. Например, используемый термин “supplementary benefit” (дополнительное пособие) в Великобритании и «gain» (гарантированный доход) в Британской Колумбии, где “benefit” – (XIV в.) «доброе или благородное дело; полезное или дружеское действие», также «выгодная вещь; преимущество, выгода», от англофранцузского *benfet* (старофранцузское *bienfait*), от латинского *benefactum* «доброе дело», от *bene facere*, от *bene* «хорошо» (см. *bene-*) + *facere* «делать» (от корня PIE **dhe-* «ставить, ставить»). Значение «публичное представление или развлечение для сбора денег для какого-то достойного несчастного человека или благотворительного дела» относится к 1680-м годам [5]. E.g. “*And she'll be living on supplementary benefits, naturally*” (И, естественно, она будет жить на дополнительные пособия) [8].

Помимо приведенных ранее слов и выражений, специалисты по социальной работе из англоязычных стран используют в своей речи профессиональные термины из других близких по характеру деятельности наук: психологии, философии, социологии.

Например, термин «эмпатия». Это слово встречается в учебниках по социальной работе в различных странах и является одним из важнейших качеств специалиста в сфере оказания социальной помощи. *Empathy* (эмпатия) – это осознанное сопереживание эмоциональному состоянию других людей, способность распознать, что они чувствуют, и выразить сострадание [4]. Слово “*empathy*” происходит от греческого “*empathia*”, что в переводе означает «сочувствие» [5]. E.g. “*By means of empathy, a great painting becomes a mirror of the self*” (Посредством сопереживания известная картина становится зеркалом самого себя) [8].

Одним из принципов социальной работы является конфиденциальность (*confidentiality*) [1]. Клиент должен быть уверен в том, что предоставляемая им информация не будет доступна никому кроме социального работника. “*Confidentiality*” – “*quality of being confidential*”, 1830; от *confidential* + *-ity*; впервые использовано в 1759, «указывающий на доверительность частной близости», от латинского *confidentia* – доверие [5]. Конфиденциальность – это этический принцип, которым руководствуется социальная работа. E.g. “*The respondents were again reassured on confidentiality during home visits*” (Респондентов снова заверили в конфиденциальности во время домашних визитов) [7].

Рассмотрев приведенные выше термины с позиции семантики и этимологии, мы увидели, как они отражают сходства и различия в деловой речи социальных работников различных стран. Выбранная тематика является актуальной в связи с развитием тенденций заимствования опыта англоязычных специалистов социальной сферы для развития российского института и научных школ данной области реализации социальных потребностей населения.

Указанные выше примеры использования различных слов и речевых оборотов помогают сформировать представления о построении и содержании профессионального этикета и этики специалистов данной сферы обеспечения жизнедеятельности общества.

Список литературы

1. Жигунова Ж. Г. Английский язык для студентов II курса по специальности «Социальная работа». Омск : Изд-во ОмГТУ, 2009. 48 с.
2. Фирсов М. В. История социальной работы. М. : КноРус, 2012. 400 с.
3. URL: <https://www.carthage.edu/social-work/student-resources/vocabulary/>
4. URL: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199543052.001.0001>
5. URL: <https://www.etymonline.com/word/assistance>
6. URL: <https://work.chron.com/effective-clinical-interviews-psychologists-17322.html>
7. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/>
8. URL: <https://www.collinsdictionary.com/>
9. URL: <https://www.communitycare.co.uk/2011/09/01/the-role-of-the-social-care-broker/>

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕЧИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ДЖЕЙН ОСТЕН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»

Е. С. Ерошенко¹, О. Ю. Сафонова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Акцентируется внимание на использовании автором иронии, инверсии, анафоры и эпифоры. В результате исследования обосновывается их использование, делается вывод об их главных функциях – усилении эмоциональности высказывания и обращении внимания читателя на важные сюжетные повороты.

Ключевые слова: английская литература, инверсия, анафора, эпифора, ирония, средство выразительности

Использование художественно-выразительных средств – один из многих приемов, используемый авторами статей, художественных произведений и других литературных источников для придания письменной речи живости, легкости и динамичности. При написании характеристики героя эпитеты помогут создать более детальный его портрет, при создании пейзажа авторы довольно часто обращаются к тем же эпитетам, либо же сравнениям.

Необходимо понимать, что именно экспрессивно-выразительные средства позволяют сделать речь эмоционально окрашенной и желанной для читателя, для его восприятия. В зависимости от жанра произведения и его посыла автор может отдавать предпочтения тем или иным средствам выразительности, таким образом, давая понять читателю, с какими эмоциями ему придется столкнуться при прочтении. Риторический вопрос заставит задуматься о возможных идеях, которыми хотел поделиться автор при помощи написания литературного произведения. Риторическое восклицание сможет сориентировать читателя и отразить накал действия, а ирония наставит его на след истинного размышления автора об определенном событии или герое.

Более того, художественные средства выразительности делают возможным акцентирование внимания на определенных фразах, определенных фрагментах текста. Автор, желающий, к примеру, привлечь внимание читателя на фрагмент текста, заключающий в себе особый смысл, усилить его роль в потоке речи, может использовать анафору, таким образом повторяя отрезок текста несколько раз.

В данной статье рассмотрим использование художественно-выразительных средств языка в произведении «Гордость и предубеждение» Джейн Остен, переведенном на русский язык И. Маршаком; выясним их роль и значение в тексте произведения.

Роман Джейн Остен «Гордость и предубеждение» увидел свет в начале XIX века – в 1813 году. Особенностью английской литературы этого периода является господство романтизма. Один из главных признаков романтизма – изображение исключительных героев в исключительных обстоятельствах. Исходя из этого факта наличие достаточно значительного количества выразительных средств в тексте произведения и его переводе не вызывает лишних вопросов.

Наиболее заметным феноменом при прочтении книги оказывается частое использование автором такого сатирического приема, как ирония.

Ирония – тонкая насмешка, выраженная в скрытой форме; стилистический прием контраста видимого и скрытого смысла содержания, создающий эффект насмешки [3]. Иронию в романе можно условно разделить на 2 вида. Первый вид иронии применяется, для того чтобы высмеять невежество и глупость героев. Использование второго вида затрагивает такие темы, как стремление к чрезмерному богатству, недостатки человеческой природы, высмеивание носит характер неприязни, осуждения. Рассмотрим оба типа.

В самом начале романа иронический характер присущ ответам Мистера Беннета своей жене на ее бесконечные и не всегда уместные вопросы. «Ну, если их будет двадцать, моя дорогая, тогда я, конечно, соберусь да сразу и объеду их всех подряд», – так Мистер Беннет отвечает на просьбу своей жены нанести визит Мистеру Бингли – молодому, обеспеченному человеку, совсем недавно ставшему их соседом. Миссис Беннет видит в их новом соседе исключительно подходящую партию для одной из своих дочерей, что и высмеивает Джейн Остен, в этом случае высказывая свое мнение через ответы хозяина дома семейства Беннет.

Иронические высказывания, подчеркивающие ограниченность, узколобие героя встречаются нам в начале пятой главы при описании характера сэра Уильяма Лукаса. «Здесь сэр Уильям, не будучи обременен никакими делами, мог с удовольствием предаваться размышлениям о собственной значительности и проявлять предупредительность по отношению ко всему свету», – автор высмеивает людей, отличающихся уверенностью в собственном превосходстве над другими. Желу сэра Уильяма Лукаса автор описывает как «добродушную женщину, в меру недалекую, чтобы стать подходящей соседкой для миссис Беннет», иронизируя, таким образом, над характером сразу двух героинь.

Второй тип иронии четко прослеживается при описании таких героев как Мистер Коллинз и леди Кэтрин. Мистер Коллинз, будучи непомерно уверенным в себе и своей привлекательности в качестве жениха Элизабет Беннет, не принимает ее категоричный отказ на предложение руки и сердца, чем вызывает крайнее негодование читателя. «Мистеру Коллинзу не пришлось долго предаваться размышлениям о своих любовных успехах», – эти слова кажутся абсурдными после прямого отказа Элизабет. Ирония прослеживается и в репликах Мистера Коллинза: «Вы просто прелесть!» – так Мистер Коллинз отвечает на слова Элизабет: «Перестаньте же смотреть на меня, как на завлекающую вас в сети кокетку ...». Кульминацией разговора является высказывание Мистером Беннетом своего собственного мнения по поводу сложившейся ситуации: «Твоя мать не желает видеть тебя, если ты не пойдешь за мистера Коллинза, а я больше никогда на тебя не взгляну, если ты вздумаешь с его предложением согласиться». Читатель понимает, что в этих словах присутствует очевидное преувеличение, тем не менее, ими Джейн Остен осуждает безразличие Мистера Коллинза к чувствам других, его

уверенность в превалировании важности собственной выгоды над взглядами и мнением других людей.

Образ Леди Кэтрин раскрывается во время обеда у леди де Бер. Автор иронизирует над многими ее качествами. Указание на высокомерие Леди Кэтрин прослеживается в словах Мистера Коллинза: «Уверяю вас, леди Кэтрин вовсе не подумает о вас хуже, если вы будете скромно одеты. Напротив, ей даже нравится, когда заметно различие в положении». Джейн Остен заставляет читателя удивляться и улыбаться одновременно, когда описывает то, как гости относятся к хозяйке дома – с уважением, перетекающим в боязнь: «Мария не могла произнести ни слова, а джентльмены все время ели и восторгались». Напыщенная важность героини подчеркивается в следующей фразе: «Вслед за тем все собрались около камина послушать, как леди Кэтрин распорядится относительно завтрашней погоды».

Таким образом, ирония в произведении отображает отношение писательницы к определенным качествам личности, не одобряемых ею.

Еще одним средством, используемым автором для усиления выразительности текста является использование эпифоры и анафоры.

Анафора – риторическая фигура, состоящая в повторении, с особым ударением, одного или даже нескольких слов в начале каждого предложения [4]. Она встречается на первых же страницах книги: «Мистер Беннет ответил, что он этого не слышал. ... Мистер Беннет промолчал». В этом случае заостряется внимание на том, что Мистеру Беннету не кажутся высказывания его жены чем-то важным, интересным, тем, что стоит его внимания. Автор не считает нужным изменять структуру предложения, чтобы выразить безразличие героя.

Анафора также используется в диалоге Элизабет Беннет и ее подруги, мисс Шарлотты Лукас. “ I should never have considered the distance as one of the advantages of the match”, cried Elizabeth. I should never have said Mrs. Collins was settled near her family,” (Мне бы не пришло в голову оценивать преимущества брака милями. И я вовсе не считаю, что миссис Коллинз поселилась поблизости от родителей). – Элизабет, таким образом, выражает свою неприязнь взглядам собеседника.

Можно сделать вывод о том, что анафора является еще одним средством описания характеров героев, их чувств по поводу тех или иных событий, затрагивающих их семью, близких людей и их самих.

Что касается эпифоры, то это – стилистическая фигура, противоположная анафоре: повторение конечных частей (звуков, слов, грамматических форм) смежных отрезков речи (строк, фраз) [1]. Она усиливает эмоциональность высказывания. Рассказ Миссис Беннет о событиях бала носит яркую эмоциональную окраску. «Мистер Бингли назвал ее очаровательной и танцевал с ней два раза. Вы только подумайте, мой друг, – целых два раза!» – Миссис Беннет восхищается успехом своей дочери в принятии ее обществом Меритона и в особенности семьей Бингли.

Также одним из значительнейших средств выразительности этого романа можно назвать инверсию. Инверсия – лингвистическое изменение обычного порядка слов в предложении с целью усилить выразительность речи [5]. Стилистическая инверсия в современном английском языке проявляется в следующих случаях:

- Когда дополнение ставится в начале предложения;
- Когда определение следует за определяемым (постпозиция определений);
- Когда именная часть сказуемого стоит перед подлежащим;
- Когда именная часть сказуемого стоит перед связкой, и оба они — перед подлежащим;
- Когда обстоятельство стоит перед подлежащим предложения;

– Когда обстоятельство и сказуемое стоят перед подлежащим предложения [2, с. 186].

В исследуемом произведении инверсия буквально пронизывает страницы произведения и расставляет смысловые акценты, необходимые для понимания мыслей автора по поводу тех или иным проблем.

Примером инверсии может быть следующий: повествование начинается с предложения, включающего инверсию: “It is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune, must be in want of a wife”. (Все знают, что молодой человек, располагающий средствами, должен подыскивать себе жену.) В данном случае определение следует за определяемым. Согласно классификации И.Р. Гальперина, эта инверсия относится ко второму типу. Так автор выдвигает на первый план мысль о том, что смысл высказывания противопоставляется самому высказыванию – на самом деле, достоинства такого молодого человека невольно притягивают дам, поэтому довольно сложно назвать правдой то, что такой мужчина непременно должен искать себе жену.

Во время пребывания семьи Беннет в поместье своих друзей – сэра Уильяма Лукаса и Леди Лукас – герои обсуждают события прошедшего бала. Речь заходит о возможности зарождения серьезных чувств между Джейн Беннет и Мистером Бингли. “Had she merely dined with him, she might only have discovered whether he had a good appetite; ...” (Если она только обедала с ним, она может судить лишь о его аппетите). В данном случае мы на наблюдаем третий тип инверсии. Словами Элизабет Беннет Джейн Остен высказывает свое мнение о количестве времени, которое требуется людям для более близкого знакомства, используя такой стилистический прием, как инверсия. Автор указывает на важность личного разговора, диалога, в результате которого должно сформироваться впечатление о человеке.

Роман «Гордость и Предубеждение» Джейн Остен является одним из наиболее известных романов в истории английской литературы. В результате детального анализа произведения можно установить, что автор использует огромное количество выразительно-художественных средств, каждое из которых имеет свои специфические функции.

Иронию можно назвать фундаментом средств выразительности этого романа. В виде тонкой насмешки Джейн Остен выносит оценочные суждения о характерах героев книги. Степень высмеивания разнится, формируя при этом впечатление читателей от поступков героев – от простого неодобрения до возможного презрения и осуждения. Автор делит персонажей на сатирических, таких как, например, Миссис Беннет и супруги Лукас, и персонажей, которых условно можно назвать отрицательными, призванными вызвать у читателя порицание, таких как Мистер Коллинз и леди Кэтрин де Бер.

В романе фигурируют также и такие выразительные средства, как инверсия, с помощью которой Джейн Остен делает акценты на наиболее важных моментах, мыслях и высказываниях; анафора, которая является «голосом» автора; эпифора, служащая в романе для усиления эмоциональности высказывания, что помогает обратить внимание читателя на нужные строки.

Роман, хоть и является простым для понимания человека любого социального статуса и образования, с каждым годом заставляет все большее количество людей становиться своим читателем, в чем определенно есть заслуга разумного и точного использования средств художественной выразительности.

Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Большая рос. энцикл. ; СПб. : Норинт, 2004. 1456 с.

2. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. 462 с.

3. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка: Сост. по энциклопедическому словарю Ф. Павленкова, с соответствующими сокращениями в объяснении слов и добавлениями в их числе. СПб. : Павленков, 1917. 715 с.

4. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. Материалы для лексической разработки заимствованных слов в русской литературной речи / под ред. А. Н. Чудинова. 3-е изд. СПб. : Изд. В. И. Губинского, 1910. 676 с.

5. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов: [Более 4500 слов и выражений]. М. : ЭКСМО, 2006. 669 с.

СОВРЕМЕННАЯ НЕМЕЦКАЯ ПОЭЗИЯ: ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ И ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА УЛЛЫ ХАН)

О. Ю. Кириллова¹, Е. А. Михайлова²

^{1,2}*Чувашский государственный педагогический университет
имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Изучаются основные темы современной немецкой поэзии на примере стихотворения известной современной немецкой поэтессы Уллы Хан «Образно говоря». Данное стихотворение затрагивает одну из центральных тем современной немецкой литературы – любовь, отношения и межличностные проблемы. Анализируются стихотворный размер, рифма и особая форма современной немецкой лирики, описываются лингвостилистические средства, прозрачная образность, простой синтаксис и эмоционально-экспрессивные элементы стихотворения.

Ключевые слова: поэзия, современная немецкая литература, Улла Хан, антитеза, ямб, перекрестная рифма, ирония, персонификация, анафора

Современная немецкая литература – это не эпоха в строгом смысле слова, она охватывает литературное творчество после падения Берлинской стены и воссоединения Германии (1989/1990) до сегодняшних дней. Более тонкое разделение может быть сделано следующим образом: период с 1945 по 1967 год считается послевоенной литературой. Период между 1950 по 1989 считается литературой холодной войны или литературой ГДР («передовая» литература) и ФРГ («новая субъективность»), а с 1989 начинается литература современности и постмодерна.

Объединение Германии и последствия этого события для общества в целом, и для отдельной личности волнуют воображение многих авторов. С одной стороны, данное событие привело к негативным последствиям, так как многие потеряли работу, семью, прошлое, свою малую родину. Но с другой стороны, объединение Германии вызывает положительные моменты. Грани между Западом и Востоком стираются, приходит новое поколение немецких писателей, которое вызывает интерес к литературе объединенной Германии. С развитием книжного рынка объединенной Германии немецкая литература получила дополнительный стимул и, как следствие, новые имена.

В немецкой литературе устоялся термин «дети третьего рейха» [1, с. 948], так называют писателей в основном 1940-х гг. Этот термин породил понятие

«внуки третьего рейха», которые стали размышлять о судьбе отдельного человека, а не всего человечества, раненного фашизмом.

Современная реальность – повсеместный и легкодоступный выход в Интернет и постоянная мобильность (смартфоны, устройства для чтения электронных книг) делают возможным то, что авторство очень разнообразно, что практически любой человек может стать автором и что произведения могут быть легко опубликованы и также легко распространены.

Наряду с высоким уровнем грамотности и в целом высоким уровнем образования в немецкоязычных странах в отношении современной литературы можно сделать вывод о том, что только дата публикации или создания указывает на то, что произведение может быть отнесено к современной литературе. Даже указанная выше актуальность не является твердой чертой эпохи, так как даже сегодня изредка встречаются произведения, изображающие события времен Третьего рейха или разделенной Германии. Часто это делается в форме ретроспективы, то есть автор или лирический герой оглядывается в прошлое и испытывает то, что там происходило.

Стили современной литературы очень разнообразны. Распространены все литературные жанры, такие как роман, рассказ, стихи, научная литература и пьесы. Даже новые стили письма и формы публикации в результате оцифровки, такие как ведение блогов (онлайн-литература), популярны и признаны читателями. Кроме того, в настоящее время преобладает мнение, что творческому письму можно научиться, в то время как в более ранние эпохи литературное творчество считалось врожденным талантом.

К особенностям современной немецкой поэзии можно отнести такие черты, как свобода творчества, использование свободных форм письма, часто переключение между жанрами, готовность экспериментировать. Современным авторам свойственна интертекстуальность, например, использование цитат, ирония (скрытая насмешка) и юмор, игра с противоположностями (антитезами).

Улла Хан стала одним из знаменитых поэтов современности сразу после публикации своего первого сборника стихов в 1981 году. Во многих антологиях ее тексты трактуются как современная классика, ее поэзия признана широкой аудиторией одной из лучших. На обороте одного сборника ее стихотворений есть примечание, где написано, что творчество Уллы Хан вдохновляет «даже людей, которые долгое время не читали стихотворения» [4, с. 5].

Стихотворение «Образно говоря» (*Bildlich gesprochen*) написано в 1981 году. Это любовная поэзия, которая представляет собой осмысление прошлой любви и в то же время любви, у которой нет будущего. Если в начале стихотворения автор описывает свою чистую любовь, то затем она превращается в ненависть и ревность.

Стихотворный размер – ямб, двухсложный стихотворный размер с ударением на втором слоге. Размер стихотворения определяет его темп, музыку, настроение, также придает стихотворению сильное и энергичное звучание, дополнительные краски и чувства. Перекрестная рифмовка, когда первая строка рифмуется с третьей, вторая с четвертой, привносит в стихотворение красочность и динамичность. За счет перемежающихся строк создается ритмический рисунок, своеобразная «волна», взлет и падение.

В первой строфе лирический герой признается в любви, когда как уже во второй строфе эта любовь превращается в ненависть. А в третьей – доходит до того, что лирическому герою хочется навредить своему любимому человеку.

Стихотворение начинается с признания в любви своему возлюбленному. Лирический герой полностью доверяет ему:

Wär ich ein Baum ich wüchse	Деревом стань я веткой
dir in die hohle Hand.	В руку б тебе вросла.

Герой стихотворения представляет себя деревом. «Когда дерево растет на руке возлюбленного», он может сделать с ним все, что угодно. С помощью персонификации – литературного приема, при котором природным явлениям и силам, объектам приписываются человеческие свойства – автор указывает на доверие [5, с. 320–322].

В третьей и четвертой строках стихотворения лирический герой также выражает благосклонность, уверенность:

und wäirst du das Meer ich baute	морем ты я бы песчаной
dir weiße Burgen aus Sand.	крепости вал создала

Море может смыть песок, поэтому песок должен полностью подчиниться морю, точно также как в любви.

Во второй строфе любовь уже не та, она сменяется ненавистью:

Wäirst du eine Blume ich grübe	Будь ты цветком с корнями
dich mit allen Wurzeln aus	вырву бросив в углу

Ведь если цветок не будет находиться в земле, он не сможет расти дальше.

Также в строках:

wär ich Feuer ich legte	будь я огнем превратила
in sanfte Asche dein Haus.	дом твой бы пепел в золу.

присутствует неприязнь и озлобление. Дом символизирует безопасность и защиту, и он также связан с воспоминаниями о друзьях и близких. Однако, слово «огонь» также может обозначать гнев лирического героя.

В третьей строфе настроение в стихотворении меняется, доходит до того, что любовь может причинить боль и вред:

Wär ich eine Nixe ich saugte	Стань я русалкой в пучину
dich auf den Grund hinab.	плыл бы со мною в ночь

Лирический герой хочет, чтобы возлюбленный был рядом, независимо от обстоятельств. Последние же строки наполнены эгоизмом главного героя:

und wäirst du ein Stern ich knallte	станешь звездой в небе
dich vom Himmel ab.	вмиг бы сбила прочь.

Анафора (“Wär ich...” “Wäirst du...”) – изобразительный прием, который заключается в повторении звуков, слов, синтаксических или ритмических построений в начале смежных стихов или строф – подтверждает утверждение о том, что любовь превращается в ненависть [5, с. 323].

Улла Хан умело преобразовывает действительно «красивые» термины в их противоположное значение. Море, олицетворяющее бескрайность и даль, сужено песком. От дома, символизирующего безопасность, ничего не остается. Русалка, красивое создание, топит человека.

Атмосфера, созданная поэтессой в произведении, является довольно накаленной, лаконичность поэтического текста и ограниченные рамки, созданные параллельными конструкциями, помогают передать всю злость и ярость, переполняющие разбитое сердце несчастной героини.

Лирический герой стихотворения разочаровывается в своей любви и здесь же освобождается от отношений, у которых нет будущего. Можно предположить, что Улла Хан написала это стихотворение, чтобы разобраться с любовью, которая

прошла или не имела продолжения. Лирический герой переживает свою ненависть и любовь одновременно.

Подводя итог, можно сказать, что стихотворение призвано освободить от отношений, не приносящих радости, взаимности, светлых чувств. А ведь именно эти мысли приходят к нам в голову, когда речь заходит о любви. Улла Хан, быть может, была разочарована кем-то, это может быть член семьи, или друг, или возлюбленный. Через это стихотворение она пытается переосмыслить ненависть, возникшую из этого разочарования. Данное стихотворение не только о любви, но и о ненависти, боли и разочаровании, которые может вызвать любимый человек.

Улла Хан – лирическая поэтесса, ее творчество высоко ценил Гюнтер Кунерт, известный немецкий лирик и писатель периода разделения Германии, обратив внимание на свежесть и чистоту ее поэтического языка. Современная писательница и поэтесса, ведущая активную общественную жизнь, участвующая в различных литературных конференциях, пользуется популярностью и завораживает читателей своеобразной особенностью. Поэт, который удивительно двусмысленно может заканчивать свои произведения: “große Worte einfach fallen lassen“.

Список литературы

1. Alker E. Deutsche Literatur im 20. Jahrhundert. Stuttgart : Kröner, 1999. 948 s.
2. Andreotti M. Die Struktur der modernen Literatur. Neue Wege in der Textanalyse. Einführung, Erzählprosa und Lyrik. 3. Bern, Stuttgart, Wien, 2000. S. 67–69.
3. Hermann M. Die Historisierung hat begonnen: die Gegenwartsliteratur seit 1990 als Gegenstand der Lektüre und Forschung // Zeitschrift für Germanistik. Neue Folge. 2006. S. 109–112.
4. Верховский Н. П. Дросте-Гюльсгоф // История немецкой литературы : в 5 т. М. : Наука, 1968. Т. 4: 1848–1918. С. 534–539.
5. Соколова Е. С. Стихи о любви. Улла Хан // Иностранная литература. 1997. № 7. С. 171–174.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СЛЕНГОВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ ПО СЕРИАЛАМ И ФИЛЬМАМ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛА «ШЕРЛОК»)

В. В. Козлова¹, О. А Павлова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются особенности изучения сленга по сериалам и фильмам.

Ключевые слова: сленг, роль сленга, лексемы, коммуникативная компетенция

В современном мире сленг – это неотъемлемая часть английского языка. Он отражает специфичность современной уникальной жизни. Существует нечто, что притягивает людей к сленговым и фразеологическим выражениям. Они могут использовать сленг в самых разных ситуациях – и для шутки, и для того, чтобы высказать свое дружелюбие и лояльность к собеседнику. Сленг может привлекать или вызывать отвращение. Он может быть популярным, и его могут игнорировать. Но его действительно используют, и с этим нельзя не согласиться.

Язык в наше время подвергается стремительному изменению. Слова и выражения упрощаются, сокращаются, им придумывают другие названия для экономии времени. Из-за своей точности, краткости и содержательности сленг становится более предпочтительным в разговоре. Сленг отличается многообразием, сложностью в структурном отношении, богатством словообразовательных форм.

Сленг обслуживает практически все сферы человеческой деятельности, его лексемы обладают эмоциональной окрашенностью. Английский сленг бывает трудно понять по той же причине, по которой трудно поддаются пониманию идиомы – не зная заранее значение целого выражения, смысл его понять невозможно, хоть каждое слово данной фразы по отдельности и не вызывает затруднения.

Изучение сленга приобретает возрастающую актуальность в условиях расширяющихся международных контактов, помогает лучше понять национально-специфические особенности менталитета английской молодежи. Знание сленга приобщает изучающих английский язык к естественной языковой среде, способствует развитию их коммуникативной компетенции.

Сленг обрел такую популярность, что его начали выносить в масс-медиа. В речи героев кино встречаются много сленговых выражений. А их изучение на материале современных сериалов и фильмов повышает интерес к английскому языку в целом.

Ярким примером может послужить анализ сленгизмов в современном сериале «Шерлок». Британский телесериал снят компанией Hartswood Films специально для BBC Wales, который вышел на экраны в 2010 году.

Авторами сериала являются Марк Гэтисс и Стивен Моффат, известные работой над телесериалами «Доктор Кто» и «Джекилл», а главные роли Шерлока Холмса и доктора Джона Ватсона исполняют Бенедикт Камбербэтч и Мартин Фримен. Съемки сериала проходят в Лондоне и Кардиффе.

Сериал представляет собой довольно вольную адаптацию произведений Артура Конан Дойля о детективе Шерлоке Холмсе и его помощнике докторе Джоне Ватсоне. Современная экранизация переносит действия из 19 века в 21, чем привлекает большое количество молодежной публики. Именно поэтому сериал содержит большое количество современной лексики и сленга, в нем освещаются современные происшествия, однако не забываются вечные традиции и морали.

«Шерлок» – это настоящий кладезь выражений и слов, которые могут быть использованы в повседневной жизни. В сериале можно услышать большое количество британского сленга. В данной работе представлены различные варианты сленгизмов, а также их значение и типология. Все слова выражения были взяты из третьей серии первого сезона, а также из второй серии второго сезона, выше упомянутого сериала.

В данном сериале присутствует разные типы и виды сленга. Например:

1. Кокни:

Walkie-talkie (сущ.)

Интернет словарь современного языка Urban Dictionary предлагает следующий перевод: “An electronic device that uses radio waves to send sound messages to other people, who also have a walkie talkie” [2].

Это слово означает – рация. Однако в современной Британии это выражение употребляется также для обозначения телефона или любого другого мобильного устройства связи. Это выражение было использовано Шерлоком Холмс, когда он высмеивает идею доктора Ватсона о том, что возможно, преступники обсуждают все свои последующие действия друг с другом по телефону. Со словом “walkie-talkie” в выражении Шерлока появляется некий сарказм, будто злоумыш-

ленники как подростки сообщают о всех своих коварных планах через мобильные устройства.

Также мы можем услышать различные прилагательные. В сериале представлены следующие примеры:

2. Прилагательные.

Flabby

В словаре современного сленга представлено следующее значение: “Used in describing a body which is overweight, with hanging parts of fat. Examples can be found above the hips, and at the back of the arms (behind the triceps muscle)” [3].

Данное прилагательное используется для описания толстых людей, имеющих избыток жировой массы, которая трясется при ходьбе. В сериале слово было использовано при описании одного из подозреваемых.

Ruddy

В Британском английском есть ругательство *bloody*, что означает «чертов», по прямому значению – «кровавый». Слово *ruddy* тоже означает «чертов». Оно произошло от слова *ruddiness* – «румянец, краснота», отсюда связь с цветом крови. Поэтому слово *ruddy* связано со словом *bloody*, вследствие чего также получило значение ругательства.

Пример: What do you mean there's no ruddy car? – Что ты имеешь в виду, нет чертовой машины?

Фразовые глаголы очень распространены как в литературном английском языке, так и в сленге. Ниже представлены фразовые глаголы из сериала «Шерлок».

3. Фразовые глаголы.

To wait up for someone

В интернет словаре Macmillan Dictionary фразовый глагол *to wait up for someone* имеет такое значение: “to not go to sleep until someone comes home” [8].

Например, уходя, Шерлок бросает миссис Хадсон такую фразу: “Don't wait up!”. Он дает понять, что вернется поздно и ей не стоит его ждать. Имея в виду, что ей не нужно дожидаться Шерлока, а ложиться без него.

To get off on

Значение фразового глагола *to get off on* в словаре современного сленга представлено таким образом: “to enjoy and become very excited about something, especially in a sexual way” [1, с. 115].

В английском разговорном языке фразовый глагол *to get off on something* означает «получать удовольствие от чего-то», «тащиться».

Этот фразовый глагол употребляет сержант Донован, когда в первый раз рассказывает Ватсону о Холмсе:

– You know why he's here? He's not paid for anything. He likes it. He gets off on it. The weirder the crime, the more he gets off.

– Ты знаешь, почему он здесь? Ему ведь не платят. Он получает удовольствие от этого. Чем запутанней преступление, тем больше он тащится.

Одна из самых распространенных частей речи – это существительное. Рассмотрим примеры сленговых существительных в сериале «Шерлок».

4. Существительные.

Flatshare

Flatshare – это, можно сказать, составное слово. *Flat* – это квартира, а *share* – это глагол делить, разделять. То есть ситуация, когда двое или больше человек вместе снимают квартиру, называется *flatshare*.

Это слово было использовано в реплике сержанта Донована, когда он предлагал Ватсону снять квартиру или найти соседа по квартире.

I don't know, get a flatshare or something? – Я не знаю, найди соседа для съема жилья или что-то в этом роде?

Sole

Интернет словарь современного сленга дает такое значение слову “sole”: “Sole means a fellow, friend, mate”. Друг, товарищ, приятель.

Именно так в сериале Шерлок в шутку называет Доктора Ватсона.

Сленговые существительные появляются по той же причине, что и прилагательные. Они лаконичны, просты и интересны.

Во всех языках также существует множество устойчивых выражений и фразеологизмов. Одно из них представлено ниже.

5. Выражения.

Cannot be bothered to do something

Еще одно полезное выражение – “cannot be bothered to do something” – «не удосуживаться, лениться что-то делать» [1, с. 54]

Watson: Is that my computer? – Это мой компьютер?

Sherlock: Mine was in the bedroom. – Мой был в спальне.

Watson: What? And you couldn't be bothered to get up? – Что? И ты не удосужился встать?

В первой главе при рассмотрении интернет сленга было сказано, что некоторые аббревиатуры проникают в разговорную речь. Вот несколько из них.

6. Аббревиатура.

Dunno

Всем известная аббревиатура “Dunno” – Short for Don't Know. Сокращение от фразы «не знаю». “Dunno” появилось как раз в устной речи, из-за проглатывания окончаний и быстрого произношения фразы “don't know”

WAG

Abbv: A wife or girlfriend of a sports player, typically characterized as having a high media profile and a glamorous lifestyle.

Буквальный перевод – жена или подруга спортсмена, которая ведет светскую жизнь и имеет профиль в сети Интернет. Очень часто в качестве примера приводят жену известного английского футболиста Дэвида Бекхема – Викторию Бекхем. Именно ее имеет ввиду Шерлок, когда произносит эту аббревиатуру в сериале.

Можно заметить, что все сокращения имеют буквальный перевод, однако, не зная расшифровки заглавных букв трудно понять, о чем идет речь. Использование данных конструкция также используется для сокращения времени разговора.

«Шерлок» считается самым популярным сериалом, снятым по мотивам произведений сэра Артура Конан Дойля о детективе Шерлоке Холмсе. Этот сериал популярен не только в Великобритании, но и почти в каждой стране мира. Существует много онлайн-ресурсов по обучению английскому языку на материале сериала «Шерлок». Именно поэтому на этом примере можно увидеть все особенности английского языка, а в частности английского сленга.

В заключении можно отметить, что как бы человечество ни развивалось, чтобы в мире ни происходило, сколько бы языков ни изучалось, сленг будет идти в ногу со временем и обогащать нашу речь.

Список литературы

1. Белов Н. И. Словарь живого разговорного английского и американского сленга. М. : Харвест, 2010. 256 с.
2. URL <http://www.urbandictionary.com>
3. URL <http://idioms.thefreedictionary>

ЭЛЕМЕНТЫ МОЛОДЕЖНОГО ЖАРГОНА В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗСКИХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ ПЕСЕН МЭТРА ГИМСА)

Д. И. Колодяжная¹, О. Б. Симакова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Предпринимается попытка проследить процесс проникновения жаргонизмов в тексты современных французских песен и проанализировать эти жаргонизмы. Расширение границ лингвистических исследований послужило привлечению интереса современных лингвистов к некодифицированному языковому материалу, в частности к анализу и изучению молодежного жаргона. Элементы молодежного жаргона проникают в повседневную жизнь, часть из них со временем переходит из разряда лексики ограниченного употребления в общеупотребительную лексику, другие исчезают.

Ключевые слова: французский язык, молодежный жаргон, сленг, верлан, аргот

Основной проблемой современного языкознания является проблема соотношения языка и общества, это обуславливает расширение границ лингвистических исследований, в частности, обращение к анализу и изучению некодифицированных сфер существования языков. Большой интерес у лингвистов вызывает молодежный жаргон, он противопоставляется официальной системе, использует экспрессивные эквиваленты разговорно-бытовой лексики, в том числе и обценную лексику. Элементы молодежного жаргона легко проникают в повседневную жизнь: они используются в рекламе, при создании товарных знаков, в поп-культуре, некоторые из них, со временем, становятся общеупотребительными лексемами и фиксируются нормативными словарями.

В рамках этой статьи предпринимается попытка анализа наличия элементов молодежного жаргона в текстах современных французских исполнителей. Но прежде, рассмотрим понятие молодежный жаргон. Зачастую оно заменяется термином «сленг» (или молодежный сленг). В научной литературе существуют различные подходы к определению этого термина. Так, в российской лингвистике одной из наиболее распространенных дефиниций сленга является определение отечественного лингвиста В. А. Хомякова: «относительно устойчивый для определенного периода, широко употребительный, стилистически маркированный (сниженный) лексический пласт, компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией» [7].

О. С. Ахманова, советский лингвист-англист, определяла сленг как «1) разговорный вариант профессиональной речи; 2) элементы разговорного варианта той или другой профессиональной или социальной группы, которые, проникая в литературный язык или вообще в речь людей, не имеющих прямого отношения к данной группе лиц, приобретают в этих разновидностях языка особую эмоционально-экспрессивную окраску (особую лингвистическую функцию)» [1].

В словаре-справочнике лингвистических терминов Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой приводится следующее определение: «Сленг – это слова и выражения, употребляемые лицами определенных профессий или социальных слоев» [6].

Говоря о трактовках сленга в трудах современных исследователей, стоит отметить их широкое разнообразие. Так, под сленгом понимается:

1) экспрессивно и эмоционально окрашенная лексика разговорной речи, отклоняющаяся от принятой литературной языковой нормы [2, с. 35];

2) нелитературная эмоционально окрашенная лексика, возникающая и употребляющаяся прежде всего в устной речи, которая характеризуется более или менее ярко выраженной фамильярной окраской слов, ограничивающей стилистические границы его употребления, и большим разнообразием оттенков [5, с. 162–163];

3) особый пласт лексики того или иного языка, противопоставляемый общелитературной норме, использующийся определенными в большей или меньшей степени обособленными социальными группами с целью завуалировать то или иное слово или выражение или противопоставить свою социальную группу другим, лексический набор которого отличается экспрессивной окрашенностью, имеющий шуточный или ироничный оттенок и нейтральные синонимы из пласта общеупотребительной лексики [4].

В современном французском языке можно выделить несколько видов молодежного сленга (таблица составлена авторами на основе источника [3]):

Вид сленга	Определение
Верлан	Вид условного языка, в котором слоги представляются таким образом, что первый слог становится последним.
Ларгонжи	Способ произнесения слов, при котором первый согласный произносится последним, а вместо него произносится согласный звук «л»
Арго	Экспрессивная лексическая подсистема разговорной речи; характеризуется большим экспрессивным потенциалом и быстрой сменной лексического состава и проникает на все уровни современного французского языка
Займствования из иностранных языков (англицизмы, арабизмы, испанизмы)	Англицизмы – заимствование слов из английского языка. Арабизмы – заимствования из арабского языка в другие языки (французский) либо особенность, свойственная арабскому языку, но перенесенная в другой (французский) язык. Испанизмы – заимствованные из испанского языка слова и обороты речи, построенные по испанскому образцу в каком-либо другом языке (во французском)
Сокращение (апокопа, афереза)	Апокопа – модель усечения финальной части слова, иными словами, выпадение нескольких звуков или слогов с конца основы сокращаемого слова. Афереза – фонетическое явление, при котором происходит выпадение начального звука в слове, главным образом безударного гласного
Удвоение	Полное или частичное повторение слова или слога.

Для анализа нами были выбраны тексты песен современного французского певца, автора песен и рэп-исполнителя конголезского происхождения, известного под псевдонимом Мэтр Гимс (Maître Gims). О его популярности свидетельствует тот факт, что к настоящему моменту продано более 5 млн дисков с его песнями.

В ходе нашей работы были проанализированы тексты песен из альбома “*Le Fléau*”, вышедшего в декабре 2020 года. Выбор композиций обусловлен целью работы – в данных песнях представлено сравнительно больше жаргонизмов.

Так, в песне под названием “*Immortel*” используется слово “*ver-trou*”, что, в определенной степени, является примером верлана. В данном случае “*ver-trou*” означает кротовую нору или червоточину и в научной лексике имеет форму “*trou de ver*”. Изменения в слово были внесены автором в целях соблюдения рифмы. Другим примером верлана служит слово “*mille-fa*”, исходным вариантом которого

является “*famille*” («семья»). Мэтр Гимс также употребляет выражение “*se faire rrer-fou*”, содержащее верлан слова “*fourrer*”, которое означает «облажаться».

Кроме того, в тексте встречается “*chambouler*” – регионализм, характерный для Лотарингии – северо-востока Франции. “*Chambouler*” – глагол, означающий «переворачивать вверх дном», «потрясать». В стихах также есть отсылка к германо-скандинавской мифологии – “*bifröst*” (биврест), означающий радужный мост, обеспечивающий связь между Асгардом и другими мирами.

Довольно часто Мэтр Гимс прибегает к употреблению англицизмов, например, “*before*” и “*after*”, которые переводятся на русский как «до» и «после» соответственно. В тексте упоминается и год выхода песни – 2020-й, причем по правилам английского языка: “*twenty twenty*” («двадцать-двадцать»). Автор использует английское “*black*” наравне с французским “*noir*” для гиперболизации мысли, заложенной в строчке песни. В тексте песни также встречается испанизм “*boca*”, означающий рот.

Примером аргю в тексте песни выступает слово “*taupe*”, которое переводится как крот и под которым в общеупотребительной лексике понимается соответствующее животное. Однако, в аргю “*taupe*” может интерпретироваться как 1) специальный математический класс, если слово используется школьниками; 2) секретный агент или шпион; 3) сапер, если словом оперируют военные. Кроме того, арготизм “*oseille*”, используется исполнителем для названия денег, дословный перевод слова “*oseille*” – «щавель». Таким образом, из 461 слова песни “*Immortel*” 31 относится к жаргону. В процентном соотношении количество сленга в песне составляет 6,6 %.

В песне “*Thomas Shelby*” встречается множество примеров верлана: “*rer-ti*” – “*tirer*” («стрелять»), “*tout-par*” – “*partout*” («повсюду»), “*rrain-te*” – “*terrain*” («земля»), “*stique-my*” – “*mystique*” («мистический»), “*certs-con*” – “*concerts*” («концерты»), “*rri-pou*” – “*pourri*” («гнилой»), “*sir-pla*” – “*plaisir*” («удовольствие») и др. В этом же тексте Мэтр Гимс использует прием сокращения слов: апокопу: “*mytho*” – от “*mythomane*” («лжец»), “*perso*” – “*personnel*”, “*personnellement*”, “*personage*” («личный», «лично», «персонаж») и афезу: “*riph*” – “*périph*” («кольцевая автодорога»). Многочисленны и англицизмы: “*boy*” («мальчик»), “*nine-nine*” («девять-девять»), “*showcase*” («выставка»), “*selfie*” («селфи») и др. Кроме того, в песне представлены и традиционные французские сленгизмы, такие как “*boulot*” («работа») и “*pagaille*” («бардак»). Стоит отметить, что Мэтр Гимс прибегнул к сленгу “*pagaille*” в рамках целой сленговой фразы – “*en pagaille*”, что может означать большое количество чего-либо или беспорядок. В тексте также используются довольно вульгарные жаргонные выражения, например: “*l’plus vieux métier du monde*” («древнейшая профессия в мире») и “*j’ai l’air con*” («я выгляжу глупо»). В целом, из 495 слов песни “*Thomas Shelby*” 25 являются сленгом, соответственно процент жаргона в данном тексте достигает отметки в 5 %.

Как видно из приведенных примеров, молодежный жаргон активно используется современными французскими исполнителями, а, следовательно, его лексемы по-прежнему проникают в общеупотребительную лексику французского языка. Наиболее часто в текстах песен Мэтра Гимса можно встретить англицизмы (26,8 %) и традиционные для французского сленга верланизмы (25 %), апокопы и афезы (7,2 %), менее заметно присутствие испанизмов (1,8 %), региональных слов (1,8 %) и арабизмов. Сленгизмы используются в функции таких частей речи, как существительное (37,5 %), прилагательное (12,5 %), глагол (7,1 %), наречие (7,1 %), а также употребляются как числительные (3,6 %). В процентном соотношении количество сленгизмов составляет 5–7 %.

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов . М. : URSS, 2020. 576 с.
2. Бердигулова Н. А. Молодежный сленг // Эл Агартуу. 2020. № 3-4. С. 34–39.
3. Вайчайтес Е. М. О сленге современной французской молодежи // Вологодские чтения. 2006. № 60. С. 14–16.
4. Валиева А. А. Теоретическое осмысление понятия «сленг» / А. А. Валиева // Мировая наука. 2018. № 12 (21). С. 179–182.
5. Велим Е. С. Употребление молодежного сленга в современном дискурсе // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Филология. 2014. № 1. С. 162–165.
6. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М. : Просвещение, 1976. 544 с.
7. Хомяков В. А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода : автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. Л., 1980. 39 с.

GLOBAL LANGUAGE CONTACTS: THE ONTHOLOGICAL ASPECT

N. Yu. Kostina

Penza State University, Penza, Russia

Abstract. The article is devoted to the directions of cultural and language contacts in Antiquity. In particular, such historical stages as trade routes, discovery of new territories, scientific exchange are tackled. Conclusions are made concerning the interdependence of the boundaries of the physical world in a particular language group and its contacting; the onthological peculiarities of the ancient and partly the Middle Age language contacting.

Keywords: language contact, language group, eucumene, overlapping of eucumene, channel, scientific exchange

The notion of the “language contact” was defined and researched by many linguists (A. Martine, W. Weinreich, V. Rosenzweig and others). The range of definitions and levels of descriptions is striking. We shall accept those of well-established definitions, according to which a language contact is any interaction of representatives of different language communities that is accompanied by information exchange.

To start with, the dynamics of contacts in the language group depends to a great extent on its geo-identification which is recognition of the physical boundaries of the world around. Here is where the concept of eucumene comes in.

Eucumene (from Greek οἰκέω – “to inhabit”) denotes the “known *civilized* world, geographically exploited territory with possibilities of contacts. In modern terms it has been redefined as “the total area reached by traceable diffusion influences from the main higher centers of Eurasia at which most new culture was produced” [2, c. 11]. It is necessary to emphasize that the term has been chosen by us as a concept with principally peaceful connotations the cultural influences being made uppermost.

This way or another but the world picture presented “our world” – geolocations united by strong religious, cultural, political identities – and “alien” or at some points of time “barbaric” world” – parts with different identities or unidentified. A well-known composition within the ancient eucumene was “Christian west” against “non-Christian

East". The size and constituent character of the known world varied greatly from era to era. It has been constantly reshaped (expanded) by

- trade contacts;
- travels and expeditions;
- expansion and military invasions;
- other ways.

The expansion of the eucumene was inevitable. Yet the rising interest to foreign lands and cultures could not shake the well-formedness of the ancient world-view. The foundation of its stability can be viewed as unity of three identities: national, linguistic and geopolitical. This picture of the world was rarely shaken, change was slow if ever, values solid and passed from generation to generation. Any violation of the norm was severely punished. The intruder could be exiled from the society.

Applying the modern term, we might call this period "a solid stage of development". The change, as we have mentioned, did happen when the eucumene overlapped and contacts happen which constituted a break through in the understanding of the world dynamics.

One of the most important channels for contacting were trade relations.

The so called Silk Roads connected East and West from 2 cent BC up to the 18 century AD. The term includes the routs from East and Southwest Asia through Persia, the Arabian Peninsula or east Africa to Southern Europe. The summits in the activity of the trade channel came with the rise of the mighty global empires: the Greek empire, the Romans, the Chinese dynasties, the Byzantine Empire, the Mongols. Noteworthy is the fact that the root existed up to the 18 century. Researchers testify: "*In addition to silk, the route carried many other precious commodities. Caravans heading towards China carried gold and other precious metals, ivory, precious stones, and glass, which was not manufactured in China until the fifth century. In the opposite direction furs, ceramics, jade, bronze objects, lacquer and iron were carried. Many of these goods were bartered for others along the way, and objects often changed hands several times.*" [4].

Naturally the trade exchange was accompanied by all sorts of cultural contacts. o Polo, a famous Venetian traveler, who in his green years made journeys along the southern silk roads, writes: "*Being introduced to the presence of the grand khan, Kublai, the travellers were received by him with the condescension and affability that belonged to his character, and as they were the first Latins who had made their appearance in that country, they were entertained with feasts and honoured with other marks of distinction. Entering graciously into conversation with them, he made earnest inquiries on the subject of the western parts of the world, of the emperor of the Romans, and of other Christian kings and princes. He wished to be informed of their relative consequence, the extent of their possessions, the manner in which justice was administered in their several kingdoms and principalities...*" (Marco Polo Travels, chapter 14)

One more trading channel were Spice routes of the 7–15 centuries. Here is where the overlapping of the Christian and Arabic eucumene happened. By the early 9th century, Muslim traders already dominated Mediterranean and Indian Ocean trade; afterwards, they could be found as far east as Indonesia.

Spice trade was one more important activity which revolved around such products as cinnamon, cardamon, ginger, pepper, cassia and other herbs which provided specific flavor to food. So popular spices grew that trading them was a well of profit and many a fortune was made.

Scholars all over the world give a high praise to the spice trade as a source of European profit and cultural change. "*Both historical studies and popular accounts tend to present European expansion and the discovery of the New World as the achievements of daring adventurers who were seeking the thrill of novelty. But what leads people to take*

risks in everyday life is the hope of gaining an advantage – usually a financial one. If we consider European economic activity before the "discovery" of the New World by Christopher Columbus, it is clear that it was mainly the centers of the spice trade where wealth was accumulated. The palaces of Venice and Genoa, the riches of the Fugger and Weiser merchant families of southern Germany, and the splendor of Lisbon and Amsterdam were established mainly on the profits from the spice trade." [3].

In the prime spice routes connected Asia and Northeast Africa with Europe (7–11 centuries). The beginnings presumably cover the period when Austronesian peoples established trading connections with Sri Lanka and India as far as 1500 BC. By Austronesian are commonly meant peoples of Taiwan, Island Southwest Asia, Micronesia, New Guinea, Island Melanesia, Polynesia and Madagascar which spoke related languages and shared similar culture. The goods they traded were then carried over to Greece and later Rome by merchants of India and Persia.

The difficulty and challenge of the conditions brought about the high costs of the products: *"The route the spices took from the East Indies to the Occident was both difficult and dangerous. The spices were mostly harvested by slaves, and then sailed or paddled in tiny praos from the Spice Islands (the Moluccas) to Malacca. From there, they were shipped in junks across two or three dangerous tropical seas. After that, this freight was carried on camelback through the desert from Aden to Egypt, becoming more expensive at each stage. Emirs, sultans, and pirates levied high customs tariffs on whatever had not been lost to typhoons, sandstorms, or other pirates. The exotic freight passed through at least a dozen hands before it was received by European merchant firms in Alexandria or Constantinople."* (op. cit.).

The route via the Red sea was pioneered by the Ethiopians, Arab traders dominated the Indian Ocean.

Among the cultural influences we name the introduction of maritime technologies to India, Middle East, East Africa and China, language influences and the spread of religions.

The next channel of contacting to be mentioned is the discovery of the New World. Extensive interest to global exchange as a source of profit in the first place, triggered travel and discovery. The major development was the discovery of America by Christopher Columbus in 1492. Conventionally it constituted the Era of the New and Old World exchanges, although research shows the possibility of contacts between continents before the official discovery [1, c. 56].

It had double-natured consequences. Not only was the global trade enriched by such products as potatoes and tomatoes, coffee and chocolate, but a new set of cultures was discovered – American Indian culture. In broader terms the completion of the picture concerning the integrity of the world was established. Contacts between the Old and the New worlds were in fact disastrous for the Indians. In many cases, unfortunately, their culture was liked down on as inferior. They were "civilized" at the cost of lives and identity.

In 1519 one more key event happened – the circumnavigation by Fernan Magellan who travelled in search of the Moluccas – the legendary Spice Islands. His goal was to find spices but in fact he discovered the supreme law – the Earth is round!

Contributing into the global vision of the earth these discoveries by themselves brought little of the real internationalization of the Globe: all trade was in the interests of a few global empires which traded majorly with their colonies getting richer at the cost of the impoverishment of conquered nations. This brings us closer to the next question to be considered.

The last channel to be mentioned is dissemination of knowledge within the accepted scholastic framework. Science and invention were the true fuel of global contacts.

It was in this sphere that the exchange of ideas has always been active and voluntary. Manuscripts and later books were translated in the centers of learning, libraries created, scholars would travel far beyond the boundaries of their states to acquire the knowledge and then pass it to their schools.

In the West emphasis on scientific methods of investigation of the universe was characteristic of ancient Greek civilization and the Roman Empire. The exchange between the two was so intense that for many the latter is sometimes treated as the heir of the former. The Hellenistic heritage may boast of the Euclid rigorous mathematical method and his creation of geometry (his famous book being “Elements”), the achievements of Archimedes, Theophrastus (earliest taxonomy founder) and other outstanding scholars.

At the same time in other parts of the world much effort was put into the research as well. Thus Indian scholars made formidable achievements in mathematics (the Hindu-Arabic numeral system), astronomy, linguistics, medicine and so on. The cultural exchange in this part of the eucumene was especially active with the Arabic world and through it, the Hellenistic civilization.

Ancient Chinese contribution cannot be underestimated either. The Chinese treaties in mathematics, astronomy, seismology and number of other sciences demonstrate clarity of thought, rigorous methods of research, original yet strict logic. Inventions of various periods include the magnetic needle compass, movable type printing, decimal system, cast iron, the wheelbarrow, parachute, natural gas used as fuel, propeller and others. Unfortunately, the tendency to isolate from the globe made some of them a secret for the wider world.

Traditions and achievements of Hellenistic scholarship were developed by the Byzantine science. Greek science was studied and followed in the major centers of learning the Academy of Alexandria, the University of Constantinople, multiple monastic schools. Scholars continued ancient traditions and made significant contributions into mathematics, physics, medicine. The cultural exchange with the Arabic world was active. Islamic science in the Middle Ages was flourishing: discoveries in astronomy, mathematics, medicine (Avicenna and Al-Biruni) and chemistry were made.

A major step in making the science what it is today was made by the European scholarship and gradually established itself as the global method of research. If at the beginning of the Middle Age period religious thinking dominated and much of research in Europe was theological, at the end of it scientific method established itself in European science. The transition is known as the Scientific Revolution.

Thus, we can assume that the ancient idea of the world around was the foundation of the stability of the outer view, the contacting happened in the course of stable trading and cultural contacts or expansions which brought forth unexpected contacting and information exchange.

References

1. Jett Stephen C. Early Migration and Diffusion and a Global Ecumene? // Migration and Diffusion. URL: www.migrationanddiffusion.org
2. Kroeber Al. L. The Ancient Oikoumene as an Historic Culture Aggregate // Journal of the Royal Anthropological Society of GB and Ireland. 1945. № 75. P. 9–20.
3. Pollmer U. The Spice Trade and Its Importance for European expansion // Migration and Diffusion. URL: www.migrationanddiffusion.org.
4. Wilde O. Historical Overview of the Silk Road. URL: www.arquivo.pt

МИФЫ И ЛЕГЕНДЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ И ИСТОРИИ БРИТАНИИ

Е. С. Кулиш¹, Н. Ю. Костина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Показывается происхождение некоторых английских легенд и сказок, в настоящее время известных и за пределами страны, а также их связь с историей и культурой.

Ключевые слова: английские сказки, история Британии, культура, фольклор, происхождение легенд

Издавна на территории Британии бок о бок живут различные народности. Каждая из них имеет свои особенности культуры, которые можно проследить в традициях, праздниках, костюмах и устном, а в дальнейшем, и письменном народном творчестве. Песни, сказки, частушки, пословицы... Все это является отражением определенных исторических событий, со временем сложившихся бытовых устоев, страхов, убеждений и верований людей, а зачастую и описанием жизни личностей, оставивших тот или иной след в истории глазами современников.

Легенда о Робине Гуде в настоящее время известна по всему миру. История о благородном разбойнике, который крадет на благо народа. В памяти современных взрослых и детей уже укоренился образ «честного вора», героя простого люда и грозу богачей, купавшихся в роскоши. Но существовал ли на самом деле Робин Гуд как историческая личность, и был ли он настолько бескорыстен, как его описывают в сказках?

Для начала, вернемся к самым первым упоминаниям данного персонажа в произведении Уильяма Лэнглена «Видения о Петре-пахаре» 1377 года [1, с. 47, 199, 231]. Отсюда мы можем понять, что в социальном отношении Робин занимает промежуточное место между крестьянством и дворянством. Этот герой, как нам известно, боролся с зажиточными чиновниками, получившими свое богатство нечестным путем. Однако в вышеуказанных балладах его репутация не настолько чиста, как в последующих измененных версиях. Здесь он не только жестоко расправляется с врагами, но и издевается над ними посмертно. В самой ранней сохранившейся версии, он также не щадит невольных свидетелей, которые могут в дальнейшем создать ему проблемы, даже если этим свидетелем оказывается ребенок. Но, несмотря на жестокость персонажа, он все также оставался любимцем публики. Единственным возможным подтверждением реальности Робина Гуда может считаться его упоминание в «Истории Великой Британии» Джоном Мейджором в 1521 году, но она также официально не доказана. Настоящим символом благородности Робин Гуд стал после выхода детской книги Говарда Пайла: «Веселые приключения Робина Гуда» в 1881 году.

Прототипической моделью образа может также служить и расцвет деятельности подобных личностей в XII веке. Для этого времени характерна политическая нестабильность, «Робины Гуды» считали власть нелегитимной, а потому боролись с ней. И как раз в этот период о них сложилось двоякое мнение: для одних они были врагами, которые хотели разрушить привычный уклад жизни в стране, для других – союзниками. Большую роль сыграла внутренняя политика короля Иоанна, которой было недовольно простое население страны. Во времена противостояния власти было несколько личностей, которые своими действиями сильно напоминают персонажа легенды:

- Уильям из Кеншена – глава объединения лучников, успешно атаковавших французов на территории Лондона в лесной местности. Для всей страны он был героем своего времени.

- Роджер Годберд – противоположность Уильяма, в Шервудском лесу он скрывался от суда, стал главой группировки, которая совершала преступные набеги, выражая свое неповиновение власти.

Кроме Уильяма и Роджера в дальнейшем было множество людей с похожей судьбой, некоторые факты из жизни которых были переделаны ради конечного «гладкого» варианта истории.

Итак, можно сделать вывод, что легенда о Робине Гуде складывалась веками. Ее основой является не просто воображение древнего писателя, а наслоившиеся друг на друга образы реальных людей, воспоминания о них в разные времена и определенные исторические периоды страны, которые имели большое значение в дальнейшем ее развитии.

Легенды о **вампирах** существовали в мифологиях почти всех стран мира с самых древних времен, но старые образы лишь слегка похожи на то, какими мы представляем этих персонажей сейчас. В Англии собирательный образ вампира начал складываться в Средневековье, а страшилки о них, в основном, появлялись в сельской местности. Некоторые были описаны Уильямом Ньюбургским в «Истории Англии» XII века [книга IV, глава 24] Кожа вампиров была бледной. «Проклятье» кровопийцы передавалось всем, кто контактировал с ним. Методом борьбы с нечистью выступало сожжение тела только умершего человека, чтобы он не смог «восстать».

Какими же могли быть причины появления данной легенды? Наиболее вероятная версия – начало распространения в то время еще неизвестного туберкулеза. У больных также была до серого бледная кожа, а заболевание передавалось при контакте с зараженным. Из-за того, что заболевание было неизучено, методы лечения и предотвращения распространения иногда доходили до абсурда на взгляд современного человека. Еще одним прообразом вампиров могли служить люди, страдавшие от редкого генетического заболевания – порфирии, которая была следствием родственных браков.

В более поздних и сформировавшихся легендах признаками вампира являлись:

- слишком чувствительная к солнечному свету кожа, проще говоря, светобоязнь;
- бледная и тонкая кожа;
- общий болезненный вид;
- жажда крови.

Все эти признаки являются симптомами порфирии – нарушением синтеза гемоглобина, вследствие чего в организме появляются токсические вещества – порфирины. Они губительно влияют на нервную систему, могут вызвать психические расстройства, а также буквально желание восполнить недостающий гемоглобин чужой кровью. Реакцию организма на солнечный свет можно объяснить тем, что протопорфирины под действием ультрафиолета превращаются в порфирины, которые и вызывают дальнейшие симптомы, одновременно поражая клетки кожи.

В легендах часто фигурирует чеснок как средство защиты от вампиров, что также могло быть, ведь в нем содержится сульфоновая кислота, которая усиливает повреждения, вызванные данным заболеванием.

Как уже было сказано, заболевание вызвано родственными браками. Они были нередки как раз во время средневековья как среди королевских семей для

поддержания «чистоты крови» правящего рода, так и среди обычных горожан. В небольших городах и селениях этому способствовала низкая миграция населения.

И еще одним аспектом историй о вампирах являлась их связь с летучими мышами. Якобы они могли превращаться в этих животных при необходимости. Причиной такого мнения может служить то, что летучие мыши действительно кровососущие животные, которые могут переносить страшные и заразные заболевания, затем уже передающиеся людям при контакте друг с другом или с другими зараженными животными.

Итак, легенды о данных, казалось бы, мифических и нереальных существах, можно легко объяснить недостаточной развитостью медицины и технологий того времени. Это определенно может служить отражением истории, ведь по различным описанным методам борьбы с вампирами можно проследить развитие науки и меняющиеся взгляды и убеждения людей – от мифологического и полностью религиозного мировоззрения к научному и более рациональному.

Викторианская эпоха – один из наиболее известных периодов в истории Великобритании. Это период творчества великих британских поэтов, писателей, художников и композиторов, которые положили начало многим направлениям искусства. Развитие экономической и политической сфер привели к улучшению качества жизни, уровень благосостояния населения повышался за счет заработной платы, люди стали уезжать из сельской местности в города. Это частично привело к утрате обычаев, складывавшихся в небольших поселениях с течением времени, но вместе с этим данная часть фольклора стала записываться, чтобы о ней сохранились хотя бы воспоминания.

Особенности уклада жизни людей в городах и быт различных слоев населения могли отличаться друг от друга настолько, что по привычкам человека, по его манере держать себя и разговаривать, можно было определить, в какой части страны он вырос, и к какому классу общества он принадлежит. Поэтому во многих произведениях не только того времени, но даже современных, можно встретить слова: «В Саффолке было принято...» или «Йоркширцы считали, что...» [2, с. 29]. Но были и обычаи общие для всей страны, которые знали все британцы.

В различных книгах, балладах, поэзии и даже художественном искусстве можно найти множество отражений традиций и поверий, которые сопровождали человека в течение всей его жизни. Хотелось бы уделить внимание такой интересной части культуры, как истории для детей. Они не только могли развлечь и скрасить семейные вечера, но и были довольно поучительными. Сказки должны были научить подрастающее поколение морали, объяснить уклад взрослой жизни понятным и интересным языком, зародить любовь к природе, животным и другим людям, объяснить основы отношений в обществе и важность помощи ближним.

Многие поверья и сказки имели своей целью предупредить детей о реально существующих опасностях через мифических существ. Так, например, зародилась история о Пэг Паулер, которая жила в реке Тис в северной части Англии. Она утаскивала в воду непослушных детей, которые прогуливали занятия по воскресениям, предпочитая вместо них поплавать в реке. Эту и многие другие подобные истории рассказывали родители своим детям, чтобы они не только были послушными, не пропускали уроки и не шалили, но и для того, чтобы уберечь их от опасностей. Вера в мистических и страшных существ с большей вероятностью оттолкнет детей от мест или действий, которые могут причинить вред. Впоследствии такие рассказы обрастали различными подробностями, записывались и становились основой культурного наследия.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что английская культура богата различными традициями и обычаями, которые хоть и не актуальны сейчас в перво-

зданном виде, но стали основой культурного наследия Великобритании. Многие сказочные существа и персонажи являются отражением реально живших когда-то людей или произошедших событий. Если проследить за историей появления произведений, современные версии которых известны в разных уголках мира, можно увидеть, что их основой являлись представления людей о жизни, их страхи и убеждения. Также можно заметить, как менялось мировоззрение людей и их отношение друг к другу с течением времени, развитием сфер жизни общества и совершенствованием науки. Поэтому можно сказать, что легенды и мифы, которые существуют со времен становления общества, являются отражением истории с точки зрения современников.

Список литературы

1. Ленгленд У. Видение Уильяма о Петре Пахаре / пер., вступ. статья и прим. Д. Н. Петрушевского. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1941. 276 с.
2. Мифология Британских островов. Энциклопедия / ред. и сост. К. Королев. М. : Эксмо ; СПб. : TerraFantastica, 2003. 640 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБЫЧАЕВ И ТРАДИЦИЙ БРИТАНЦЕВ И РОССИЯН

А. В. Лачугина¹, Ю. М. Горбачева²

^{1,2}*Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Исследуется проблема достижения взаимопонимания между россиянами и англичанами посредством изучения культуры, понимания обычаев и традиций наших стран. Сравниваются повседневные обычаи и образ жизни англичан и наших соотечественников и делается вывод о том, что можно довольно хорошо научиться понимать друг друга, зная особенности характера и речевой этикет.

Ключевые слова: вежливость, этикет, традиции, привычки, обычаи, культура, менталитет, уважение, терпимость

В настоящее время люди очень часто путешествуют за границу по рабочим вопросам либо в качестве туристов. Россияне часто посещают Великобританию, а англичане Россию. И так как внешне мы довольно похожи, то сложно заметить иностранца без непосредственного тесного контакта, не так ли? Однако в большинстве случаев легко узнать англичанина в России и россиянина в Великобритании. Почему же так происходит? Как говорится – «дьявол кроется в деталях» – существует ряд незначительных привычек, обычаев, которые мы не замечаем, однако остальным они сразу бросаются в глаза. Рассмотрим несколько таких особенностей.

Несмотря на то, что Россия всегда считалась самой читающей нацией, в Британии тяга к чтению проявляется очень сильно. Здесь можно увидеть, как люди оставляют на соседнем сиденье в метро газету, давая возможность другим почитать ее бесплатно. Никто не стесняется подобрать чужую газету даже с пола. А в каждом кафе предлагают бесплатно почитать свежие газеты и журналы [3, с. 115].

По непонятным причинам англичане часто одеваются не по погоде. Иногда летом можно видеть прохожих в ботинках или сапогах и плащах, а зимой – в шортах и сланцах с повязанным на шее шарфом.

В английской культуре считается нормальным общаться на улице с незнакомцем. Россиянам очень трудно привыкнуть к тому, что англичане могут заговорить с ними в очереди или просто на улице. Оказывается, англичанам скучно стоять долго в ожидании и терять время даром, когда можно обсудить погоду или какие-то последние новости. Разговоры поднимают им настроение и являются доказательством их открытости [4, 5]. Вопрос «Как дела?» англичане задают не из любопытства, а просто из вежливости, поэтому и подробного ответа на этот вопрос они не ожидают. Хотя все время задают его. Ответом может быть: «Все в порядке», но обязательно надо переспросить: «А у Вас?». Это норма британского этикета. В Британии принято всегда улыбаться и желать друг другу хорошего дня, а также часто приносить извинения за мелкие неприятности, причиненные по неосторожности. Россиянам есть чему поучиться у британцев в этом направлении [3, с. 189].

Если в России в день рождения гостей угощает именинник, то в Британии все наоборот. Празднование дня рождения оплачивают имениннику гости. Зато дарить имениннику подарки здесь совсем не принято, их можно ожидать только от членов семьи [1, с. 76].

В России не принято сидеть на асфальте или газоне тем более в красивой одежде. Мы все время думаем о своем внешнем виде и боимся помяться или испачкаться. Совсем по-другому обстоят дела у англичан. Они не понимают, как можно не посидеть на газоне или асфальте или даже не полежать. Каждый день в обеденный перерыв они выходят из офиса на улицу и устраивают себе маленький пикник на свежей траве. Они также спокойно садятся на пол в метро или аэропорту и не стесняются этого [1, с. 78].

Демонстрация религиозных или националистических взглядов полностью запрещена в Британии. Поэтому, находясь в компании друзей или знакомых, вы никогда не услышите разговоров на религиозные или расовые темы. Это считается некультурным и детей с самого раннего возраста приучают уважительно относиться к людям с другим цветом кожи, другими взглядами и вероисповеданием [6, с. 287].

Россиянки считают, что выглядеть красиво нужно всегда и везде, поэтому они надевают каблуки и украшения даже на пляж. Ни одна британка не будет делать прическу, надевать красивое платье, чтобы сходить в магазин. А наши женщины стесняются выйти на улицу без макияжа или ходить за покупками без прически.

Самыми большими любителями чая в мире считаются англичане, китайцы и японцы. Но у иностранцев, приезжающих в Россию, складывается впечатление, что самые большие любители чая – русские. Они постоянно пьют этот напиток в течение дня, запивая им еду, после каждого приема пищи, им согреваются, если замерзли, с его помощью утоляют жажду в жару. Чай – постоянный напиток на праздничных и будничных посиделках. Его пьют, даже когда не очень хотят, что вообще находится вне понимания иностранцев [2, с. 204].

По мнению иностранцев, наличие медицинского полиса – это достаточный повод, чтобы обратиться к врачу, если у тебя что-то болит. И их очень удивляет, что русские идут к доктору в последнюю очередь, когда уже испробованы все домашние, народные средства и лекарства из ближайшей аптеки. За границей вообще не принято держать дома коробочку с таблетками – их назначает только врач. Ни один житель Европы не пойдет покупать лекарства в аптеке по собственной инициативе, рискуя сильно навредить своему здоровью. Это противоречит их менталитету. А для россиян это в порядке вещей.

Русский обычай «посидеть на дорожку» иностранцам вообще непонятен: зачем намеренно задерживаться перед выходом из дома, заставляя ждать такси и рискуя опоздать на поезд или самолет? При этом ведь русские ничего не делают: просто, молча, сидят. Самое интересное, что немногие наши соотечественники

могут объяснить смысл традиции посидеть на дорожку: просто так принято. Многие считают, что ритуал приносит удачу, а большинство практикует его с целью вспомнить, не забыли ли они чего важного [2, с. 193].

Британцы привыкли ходить по дому в уличной обуви. Русских это поражает – ведь это негигиенично. А иностранцы широко раскрытыми глазами смотрят на нас, когда им предлагается переобуться в доме в тапочки. Еще больше их изумляет тот факт, что в доме насчитывается несколько пар такой обуви – для каждого члена семьи и отдельно для гостей.

Такого понятия, как центральное отопление, в Великобритании просто нет. В домах и квартирах каждого англичанина установлены индивидуальные газовые котлы и водонагреватели, нагревающие воду и теплоноситель в батареях. В зависимости от желания и возможностей хозяина, можно либо мерзнуть, экономя на обогреве, либо топить, раскаляя радиаторы докрасна. Но, в большинстве своем, англичане мерзнут и это связано не только с высокими тарифами на энергоносители, но и с принципами, которые присущи большинству британцев. Выжить в английском доме нормальному человеку, прямо скажем, нелегко. Главным образом по причине холода. В России во многих домах старой постройки батареи центрального отопления не имеют регуляторов температуры. Да и вообще, нам легче лишний раз открыть форточку, чтобы охладиться, к тому же мы знаем, что проветривание помещений – это полезно для здоровья. Иностранцы же не могут понять подобного расточительства – зачем русские отапливают улицу, выпуская теплый воздух?

Таким образом, можно сделать вывод, что, несмотря на многие общие аспекты жизни, разница в менталитетах все же прочерчивает между народами культурную пропасть, это не значит, что нужно отказываться от привычной для нас формы поведения в чужом обществе, достаточно будет относиться с уважением и пониманием к другому образу жизни и обычаям.

Список литературы

1. Англия. Журнал о сегодняшней жизни в Великобритании. М. : Лондон. Британское правительство, 2015. 120 с.
2. Арт-терапия. Диалог: Россия – Великобритания. М. : Островитянин, 2014. 292 с.
3. Артемова А. Ф., Леонович О. А. First Aid in English Language and Culture. Энциклопедия самообразования по английскому языку и страноведению Великобритании и США : учеб. пособие. М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2014. 400 с.
4. Атарова К. Англия, моя Англия. М. : Радуга, 2015. 408 с.
5. Великобритания. Иллюстрированный путеводитель. М. : АСТ : Астрель, 2015. 504 с.
6. Бакир В. А., Любимов А. А. Великобритания. М. : Вокруг света, 2016. 576 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДИОМ С ИСТОРИЧЕСКИМ ПОДТЕКСТОМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Ю. А. Легашнева¹, Т. В. Корнаухова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются идиомы и идиоматические выражения с историческим подтекстом. Анализируются их этимологические и семантические особенности.

Исследуется процесс адаптации исторических английских идиом к современной действительности.

Ключевые слова: идиома, фразеологические единицы, устойчивые словосочетания, коммуникация, семантика, этимология

Английский язык является важнейшим коммуникативным инструментом международного уровня. Более 650 миллионов граждан используют английский язык для межкультурной коммуникации. Серьезной проблемой могут стать устойчивые выражения, которые в каждом языке имеют свой особый подтекст, связанный с их этимологией. В любом языке есть слова и выражения, употребляющиеся образно. У носителей языка они *"on the tip of the tongue"* и принимают участие в коммуникации спонтанно, как нечто само собой разумеющееся.

Идиома – «свойственное только данному языку неразложимое словосочетание, значение которого не совпадает со значением составляющих его слов, взятых в отдельности» [1, с. 354]. В обширной системе идиоматических оборотов английский язык является, пожалуй, одним из самых богатых, так как идиомы составляют одну треть разговорной речи. Полноценные идиомы представляют собой устойчивые словосочетания, значение которых условно и метафорично. Зачастую значение идиомы трудно угадать, понять из входящих в нее слов, если вы с ней не знакомы. Проще говоря, идиомы – это выражения, которые не имеют грамматического смысла и не имеют буквального значения.

В своем исследовании мы хотим разобраться в семантике и этимологии идиом, на образование которых непосредственно повлияли исторические события в Великобритании, провести их периодизацию, а также узнать, в каком контексте эти устойчивые выражения употребляются в наше время в английском языке, т.к. семантика устойчивой фразы может полностью измениться с течением времени.

Исследования идиом английского языка предполагает их классифицирование по самым разнообразным признакам. Наиболее распространенной группой английских фразеологических единиц является историческая. Анализируя эти идиомы, можно проследить историю страны, познакомиться с ее обычаями и традициями, узнать о менталитете народа, говорящего на данном языке.

Одна из старейших идиом **peeping Tom** (букв. подглядывающий Том) относится к **XI веку**. В 1040-х годах в попытке снизить налоги леди Годива была замечена обнаженной на улицах города. В ее поддержку все горожане согласились отводить глаза, кроме Тома, который был ослеплен за этот грех. Впоследствии идиома стала использоваться в значении, когда речь шла о чересчур любопытном человеке. В русском языке мы используем выражения «любопытная Варвара», «шпион», E.g. *"Never had you for a Peeping Tom"*. – Никогда не считал тебя любопытной Варварой [2]. E.g. *"Alleged peeping Tom who fell through ceiling into women's locker room arrested"*. – Предполагаемый подглядывающий Том, который провалился сквозь потолок в женскую раздевалку, арестован (Газетный заголовок) [3].

Другим интересным примером является выражение **dead as a doornail** (букв., мертвый, как дверной гвоздь), которое используют в значении «без каких-либо признаков жизни». Термин восходит к 1300-м годам, фраза «мертвый, как дверной гвоздь» встречается в поэмах того времени. Считается, что это выражение происходит от способа закрепления дверных гвоздей, которые были вбиты в дверь, сжимая их. Когда гвоздь был зажат, он считался «мертвым» гвоздем и его нелегко было выправить, чтобы использовать снова. E.g. *"Old Marley was as dead as a doornail"*. – Старик Марли был мертв, как дверной гвоздь [4]. E.g. *"My agent told me it was dead as a doornail"*. – Мой агент сказал, что это был дохлый номер [4]. E.g. *"President Donald Trump told a gathering of police chiefs that the U.S. has*

been looking for Islamic State group leader al Baghdadi for many years. “He’s dead as a doornail” Trump said” (Oct. 28). – Президент Дональд Трамп заявил собравшимся шефам полиции, что США уже много лет ищут лидера группировки «Исламское государство» аль-Багдади. – Он мертв, как дверной гвоздь, – сказал Трамп [5].

Идиомы **to bark up the wrong tree** (букв. лаять не у того дерева) уходит корнями в колониальные времена Америки (**XIV в.**) Эта фраза возникла в США и намекает на охотничьих собак, лающих не под тем деревом ошибочно думая, что под ним прячется добыча. Первое известное использование в печати было в романе Джеймса Кирка Полдинга «Западное хо!» в 1832 году. Позднее идиома стала использоваться в нескольких случаях: в значении делать что-то неправильно; обвинять не того человека или идти по ложному следу, неверным путем. E.g. “The police spent three months barking up the wrong tree on the murder investigation” – Полиция потратила три месяца, подозревая не того человека в расследовании убийства. E.g. “We were barking up the wrong tree, lieu” – Мы шли по ложному следу, лейтенант. “Barking up the wrong tree: does your dog understand you?”. – Ты делаешь что-то неправильно: твоя собака тебя не понимает? (заголовок статьи из Гардиан) [6].

Идиомы **go off at half-cock** (букв. выстрелить в пол-петуха) датируется **XVI веком**. Мушкет оставляли заряженным, но иногда пружина соскальзывала, и мушкет выстреливал по ошибке, до того, как был спущен курок. Вскоре это идиоматическое выражение было перенесено на другие случаи и описывало кого-то, кто говорит или действует, прежде чем взвесить все факторы [7]. E.g. “One thing I’m not going to do is go off half-cocked like Mr. McCrum did” he said. (The Texas Tribune). – Единственное, чего я не собираюсь делать, так это действовать необдуманно, как это сделал мистер Маккрам, – сказал он [8]. Первое образное употребление этой фразы имело совершенно другое значение. Когда образ «наполовину взведенный» был впервые использован, он означал «пьяный» или «наполовину пьяный». E.g. “Who should enter unto the company, but young Captain Firebrace, half-cocked...”. – Кто же войдет в роту, как не молодой капитан Файрбрейс, полупьяный... [9].

Следующий фразеологизм **get the sack** (букв. бери мешок) используют в значении «быть уволенным». Это идиоматическое выражение относится к **XVII** веку. В то время рабочие сами снабжали себя инструментами и носили их в мешке. Уходя, в этот мешок рабочий должен был погрузить все свои вещи, а затем отправиться на поиски новой работы [10]. Идиома не утратила своего первоначального значения и активно используется в настоящее время, о чем свидетельствует реплика героя из фильма “A Good Year”, 2006. E.g. “So it is true you are getting the sack? – I am not getting the sack”. – Значит, это правда, что тебя уволят? – Меня не уволят [11].

Выражение **flash in the pan** уходит своим корнями в конец **XVII века**. Тогда небольшой заряд пороха, погруженный в кастрюлю, предназначался для воспламенения и поджигания основного заряда пороха. Если основной заряд не воспламенялся, то порох в кастрюле вспыхивал без выстрела и этот процесс носил название «вспышка в кастрюле». В современном английском языке при употреблении данного выражения часто подразумевают хорошее начало, которое оканчивается провалом, т.е. «мимолетный успех». E.g. “One story makes you a hot flash in a dirty pan” – Один рассказ принесет тебе мимолетный успех, говорится в известном сериале «Семья». Идиома продолжила свое существование и ее можно услышать в песне “A Flash in the Pan” немецкой диско-группы Arabesque (1982) [12].

XVIII веком датируется идиома **steal my thunder** (букв. укради мой гром), которая происходит от случая изобретения Дж. Деннисом нового метода имитации звука грома в театре (гремя листом жести за кулисами). Несколько месяцев спустя,

Деннис осознал, что его техника создания грома была украдена. Ставшее устойчивым, выражение употребляется в значении «использовать чужие идеи или изобретения в своих интересах». В русском языке мы используем выражение «украсть чужие лавры». E.g. “See, you kind of stole my thunder. Don’t you dare steal my thunder? You know it was my idea”. – Не смей красть чужие лавры. Ты же знаешь, что это была моя идея (из сериала “Friends”) [13].

Происхождение идиомы **as mad as a hatter** (букв., безумный, как Шляпник) датируется началом 1800-х годов (**XIX век**) и используется, когда говорят о сумасшедшем человеке. Выражение связано с технологией производства фетровых шляп и воздействием ядовитых химических веществ на человека, использовавшихся при их изготовлении. Эти вещества вызывали нервные симптомы вплоть до повреждения мозга. В результате шляпников традиционно считали сумасшедшими. В произведении Льюиса Кэррола «Алиса в стране чудес» встречается Безумный Шляпник – герой, поведение которого соответствует этой английской идиоме. В фильме “Network” 1976 года идиома используется относительно современной действительности: E.g. “How are you now? – I am as mad as a hatter” – Как ты сейчас? – Я совсем спятил. Она задействована в песне современной британской певицы грузинского происхождения Katie Melua E.g. “Ooh you know it don’t even matter/ You can be as mad as a hatter too” – О, ты же знаешь, что это даже не имеет значения / Ты тоже можешь обезуметь [14].

Итак, в своей работе мы пришли к заключению, что появление идиом в разные временные периоды было связано, прежде всего:

- с историческими событиями, войнами и сражениями;
- с лицами, представляющими власть;
- с изменением в экономических и социальных отношениях;
- с развитием культуры.

Проведенный анализ показывает, что существование в английском языке идиом, придает ему живую, эмоциональную окраску, знакомит с его историей, культурой и обычаями. Устойчивые выражения, датируемые веками, не потеряли своей актуальности в наши дни. Носители языка дорожат своей историей, а идиомы это часть их культуры, наследие, которое они бережно и активно используют в современной действительности.

Список литературы

1. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. 672 с.
2. URL: <https://context.reverso.net+peeping+tom> (дата обращения: 24.02.2021).
3. URL: <https://abcnews.go.com/US/alleged-peeping-tom-fell-ceiling-womens-locker-room/story?id=75594372> (дата обращения: 24.02.2021).
4. URL: <https://context.reverso.net/dead+as+a+doornail> (дата обращения: 24.02.2021).
5. URL: https://www.youtube.com/watch?v=kUBAJ_Firvg (дата обращения: 13.02.2021).
6. URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/shortcuts/2020/dec/09/new-study-dogs-struggle-to-distinguish-similar-sounding-words> (дата обращения: 13.02.2021).
7. URL: <https://grammarist.com/idiom/go-off-half-cocked-and-go-off-at-half-cock/> (дата обращения: 15.02.2021).
8. URL: <https://www.texastribune.org/2016/04/06/perry-criminal-case-officially-dismissed/> (дата обращения: 15.02.2021).
9. URL: <https://www.phrases.org.uk/meanings/half-cocked.html> (дата обращения: 15.02.2021).
10. URL: <https://www.historic-uk.com> (дата обращения: 13.02.2021).
11. URL: https://vk.com/video-72522800_171512894 (дата обращения: 03.02.2021).
12. URL: <https://www.oper.ru/news/read.php?t=1051609865> (дата обращения: 03.02.2021).

13. URL: <http://londonnsk.ru/poleznye-materialy/375-friends-razbor-fraz-iz-seriala-season-7-episode-1> (дата обращения: 03.02.2021).

14. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7DpGJN0SNtM> (дата обращения: 03.02.2021).

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ В 2019–2020 гг.

В. А. Лысова¹, Л. И. Крюкова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются различные виды неологизмов, а также новые лексические единицы, появившиеся в 2019–2020 гг. в английском языке вследствие социальных и культурных процессов в современном мире. В результате исследования выявляются и систематизируются типы новых лексических единиц.

Ключевые слова: неологизм, культура, переосмысление, трансноминация, коронавирус, экологические проблемы, средства массовой информации

В данной работе рассматриваются изменения в жизни общества за последние годы, которые нашли свое отражение в лексическом составе языка в виде неологизмов. С каждым годом наша жизнь меняется на всех уровнях: социальном, экономическом, технологическом, а также культурном. Культура – это многогранное понятие, с помощью которого происходит становление нашей личности, наша самоидентификация. Изменения в жизни общества влияют на культуру не меньше, чем на другие социальные сферы.

Культура включает в себя обычаи, традиции, знания, искусство, музыку, менталитет, этикет, мораль и другие аспекты. Язык – это главное средство, через которое мы познаем не только культуру других народов, но и свою собственную.

Например, в каждом языке есть слова, которые стали реже использоваться или окончательно вышли из употребления. Это означает, что слово, называющее данную реалию, предмет или действие больше не является актуальным для данного общества и культуры. Примерами в английском языке служат следующие слова *goblet* – кубок, *mace* – булава, *yeoman* – йомен. Все эти слова – это так называемые «пережитки прошлого», не являющиеся больше частью культуры.

Изменения в лексическом составе языка также могут происходить с появлением новых слов или новых значений у уже существующих слов. Описанное явление в языке называется неологизацией. Термин «неологизм» впервые появился во французском языке, откуда был заимствован другими языками в значении «употребление или привычка употребления новых слов, инноваций в языке, а также новое слово или выражение» [2, с. 117].

Процесс появления неологизмов – это реакция языка на все инновации и изменения в обществе. Когда появляется что-то новое, этому новому необходимо дать название.

Различают несколько видов неологизмов, например, по способу возникновения [1, с. 7]:

1. Уже существующая лексическая единица начинает использоваться для обозначения нового объекта, то есть происходит переосмысление значения слова,

создание семантического неологизм. На сегодняшний день проблемы экологии становятся все более актуальными, и, как следствие, в лексическом составе языка появляются новые значения существующих слов. Например, в русском языке с недавнего времени есть такая лексическая единица, как «зеленый» – это человек, который поддерживает движение защитников окружающей среды. В английском языке переосмысление произошло со словом *green*, которое теперь означает что-то созданное с целью защиты окружающей среды или ограничения наносимого ей вреда [3]. Примером из политической сферы является слово *umbrella*, которое, помимо значения «зонт», теперь обозначает еще и политическое прикрытие.

2. Введение нового знака для обозначения нового объекта, уже имеющего в языке наименование называется трансноминацией. Явление трансноминации возникает с целью подчеркнуть какую-то определенную характеристику или придать слову эмоционально-оценочный оттенок. Сюда относятся слова, которые ранее использовались как профессиональные термины и были характерны для разговорной лексики, сленга, и далее, пройдя трансноминацию, перешли в разряд общелитературного стандарта. В английском языке неологизмы данного вида можно найти в самых различных областях: *drag* – скучища, *gas* – нечто волнующее и очень приятное, *bail-out* – выручка, *burned-out* – вымотанный.

3. Другим видом являются собственно неологизмы, которые подверглись изменению формы и содержания. Данный тип становится на сегодняшний день все более популярным, что связано со стремительным развитием технологий и интернета. Благодаря этому, в английском языке появились такие слова, как *bio-computer* – компьютер, имитирующий нервную систему живых организмов, *telework* – работать на дому, имея связь с производством через компьютер, *extranet* – защищенная от несанкционированного доступа внутрикорпоративная сеть и многое другое.

Язык и жизнь общества тесно взаимосвязаны, язык является отражением всех изменений, происходящих в жизни общества, чтобы доказать это, обратимся к событиям последних лет. Во-первых, важным событием 2019 и 2020 годов является появление опасного вируса – COVID-19 аббревиатура от английского CoronaVirus Disease 2019. Коронавирус разделил жизнь всего мира на «до и после». Многие слова вошли в лексический состав языка и активно используются в нашей жизни. Рассмотрим некоторые из них:

Появилась новая лексическая единица *infodemic*. Она описывает ситуацию, когда в интернете происходило стремительное распространение ложной, пугающей информации о вирусе. Этот неологизм появился при помощи сложения английских слов *information* и *epidemic*. Например: “Silicon Valley has responded to the “infodemic” with aggressive intervention and an embrace of official sources and traditional media outlets” (The Guardian, 2020).

В контексте пандемии появилось новое название дня недели *Blursday*. Оно связано с тем, что в период карантина люди начали ощущать потерянность во времени, когда все дни стали сливаться в один. Данная лексическая единица означает «непонятно какой день» и происходит от слияния прилагательного *blurred* (размытый, неясный) и существительного *a day* (день).

Онлайн словарь Urban Dictionary приводит ряд неологизмов, связанных с коронавирусом. Они образованы посредством суффиксации:

Coronator – человек, победивший коронавирус. Отметим тот факт, что данное слово образовано не только прибавлением к основе *corona* суффикса *-or*, а также добавлением буквы *t*, чтобы сделать слово похожим на *terminator* [4].

CoViddy является прилагательным и описывает необычное поведение человека, вызванное страхом перед коронавирусом. Оно образовано с помощью присоединения к основе *covid* суффикса *-y*.

Неологизм *coronic* стали использовать для описания человека, инфицированного коронавирусом. Данное слово образовано прибавлением к основе *corona* суффикса *-ic*.

Глагол *coronize* означает процесс, когда человек инфицированный коронавирусом, не соблюдает меры изоляции и намеренно распространяет вирус в общественных местах. Он образован прибавлением к основе *corona* суффикса *-ize*.

Поколение детей, рожденных в период пандемии было названо неологизмом *coronials*. Оно образовано прибавлением к основе *corona* суффикса *-ial*.

Неологизмы – это не только слова, но и словосочетания:

Quarantine shaming (по аналогии с *body shaming*) – словосочетание, призванное стыдить тех, кто нарушал меры карантина. Например: “*Quarantine shaming: US navigates radical new social norms*” (AP News, 2020).

Другим источником появления неологизмов является острая проблема – экологическая ситуация в мире. Новые лексические единицы, которые появились за последние годы по данной теме называются эко-неологизмами:

Climate emergency – является неологизмом-словосочетанием и обозначает важные проблемы, такие как глобальное потепление вследствие деятельности человека, которая увеличивает уровень углекислого газа в атмосфере. Например: “*In Scotland, a climate change emergency had already been declared – and targets are being set to reduce greenhouse gas emissions to net-zero by 2045*” (BBC News, 2019).

Лексическая единица *ecocide* означает разрушение окружающей среды в результате деятельности человека. Она образована путем слияния слов *ecology* и *suicide*. Например: “*One day, a few years from now, they imagined Brazil’s president, Jair Bolsonaro, being hauled to The Hague to stand trial for ecocide*” (The New York Times, 2019).

Еще один неологизм, связанный с экологией – *plogging* означает вид активности, который зародился в Швеции, когда люди во время пробежки собирают мусор. Данный неологизм образован соединением слов *pick up* и *jogging*. Например: “*However, plogging is an activity for all age groups and abilities. “We try to encourage kids – they don’t expect it to be so fun,” Ahlström said. You don’t have to be a star athlete, he said, “to be good at plogging*” (BuzzFeed.News, 2019).

Общественная жизнь, интернет и средства массовой коммуникации – это сферы, где постоянно появляются новые слова как отражение новой реальности. Например, словосочетание *cancel culture* обозначает практику бойкотирования и отозвания поддержки общественных деятелей, слова и действия которых многие считают социально неприемлемыми. Автор «Гарри Поттера» Дж. Роулинг в начале 2020 года обнаружила себя объектом так называемой *cancel culture*, когда в социальных сетях выразила мысли, которые многие восприняли трансфобными, то есть выражающими негативное отношение к трансгендерным людям.

Интернет является источником неологизмов в социальной сфере и один из них *sadfishing*. Он обозначает процесс, когда люди пишут о своих несчастьях или эмоциональных проблемах с целью привлечь внимание и сочувствие. На сайте BBC News в статье 2019 года активно обсуждался данный феномен: “*Sadfishing*” is a growing “behavioral trend”, which is leaving young people with genuine mental health problems “facing unfair and distressing criticism”.

В последнее время появился ряд неологизмов, которые показывают насколько сильно молодые люди стали зависимы от социальных сетей и интернета. Одной из таких лексических единиц является *nomophobia* – беспокойство по поводу отсутствия доступа к мобильному телефону. Например: “*Nomophobia – short for no mobile phone phobia – meaning a fear of being without one’s phone, or at least without network coverage*” (The New York Times, 2019).

Глагол *unplug* до недавнего времени имел только значение «отключиться, отсоединиться». Однако с возрастанием роли интернета и мобильных телефонов произошло переосмысление значения данного слова и теперь оно используется также для обозначения процесса, когда человек ненадолго разрывает связь с внешним миром и не использует свой смартфон.

Таким образом, все вышеперечисленные примеры свидетельствуют о том, что появление новых слов и новых значений, отражают не только глубокие социальные и культурные трансформации в жизни общества, но и изменения в лексической системе языка. Это доказывает тот факт, что культура и язык тесно взаимосвязаны друг с другом. В заключении, отметим, что неологизмы играют важную роль в жизни общества, т.к. их появление указывает на те факторы, которые волнуют общество, являются частью культуры и отражают ее черты.

Список литературы

1. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка. М. : Высш. шк., 1989. 126 с.
2. Рублева О. В. Лексикология современного русского языка : учеб. пособие. Владивосток : ТИДОТ ДВГУ, 2004. 257 с.
3. URL: <https://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 28.02.2021).
4. URL: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Coronator> (дата обращения: 27.02.2021).

ЗНАКОВАЯ ПРИРОДА НАЗВАНИЙ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

К. А. Митюрникова¹, Е. А. Толстоухова², О. А. Павлова³

^{1,2,3}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются понятие артионима, его место в системе ономастики, выделяются функции, на примерах названий произведений английской и американской литературы исследуется значение артионима.

Ключевые слова: ономастика, артионим, название, литература, литературное произведение

Язык представляет собой знаковую систему, где каждое слово является символом определенного понятия или явления, представляет собой какой-либо предмет реальности. Название литературного произведения – тоже знак, который привлекает человека, дает первоначальную мотивацию к прочтению книги.

Исследованием названий произведений искусства, в том числе литературных, занимается современная лингвистика, в частности раздел ономастика. Большинство ученых используют для названий литературных произведений термин артионим. По версии В. И. Супруна, артионим – вид идеонима, название произведения искусства (литературы, живописи, графики, пластики, музыки, кино, театра). Полная артионимная формула содержит апеллятивный термин и антропоним – фамилию (имя) создателя [8].

Понимание артионима как визуального источника раскрывается в особенностях его формирования. Процесс формирования артионимов очерчен, во-пер-

вых, рамками индивидуальных особенностей и опыта авторов этих произведений, а, во-вторых, рамками менталитета автора, его взаимодействия с окружающими. На выделение артионима из этих базовых рамок и привязку его к произведению влияют различные индивидуальные ценностные факторы [5].

Артионим является важной составляющей в анализе произведения. Это письменная картина повествования. Кроме того, артионим обозначает конкретное произведение, выделяя его в обширном мире литературы, давая ему его индивидуальное значение. Без артионима читателю сложно составить полную картину о произведении, открыть внутренний мир конкретной книги и начать ее изучение, поэтому, можно сказать, артионим – это ключ к пониманию. Из этого следует, что понимание заглавия очень важно, не смотря на кажущуюся второстепенность, именно в этом и появляется актуальность изучения артионима как явления лингвистики.

Название – не только лингвистическое понятие, представляющее собой словесное обозначение произведения, это тема, представляющая постоянный интерес, но до недавнего времени были проведены общие обсуждения названия как литературной характеристики. Как выбрать название книги? Всегда ли названия литературных произведений значимы или же совершенно случайны? [2].

В первую очередь, артионим представляет собой имя собственное. Рассмотрим его особенности. В.Д. Бондалетов выделяет несколько положений:

1. Имена собственные – единицы языка, поэтому должны рассматриваться как законный объект языкознания.

2. Имя собственное – номинативная единица языка, входит в класс субстантивов – конкретных имен существительных.

3. Специфика имени собственного касается его структурно-языковой и функциональной стороны.

4. В структурно-языковом плане специфики имени собственного дает себя знать обычно в области семантики и в меньшей степени в области морфологии и синтаксиса.

5. В области применения выделены несколько функций: номинативная, идентифицирующая, дифференцирующая, социальная, эмоциональная, коммуникативная и т.д. [4].

Артионимы имели большое значение для писателей разных эпох. Раньше авторы хранили списки возможных именовании для будущего произведения искусства. Они собирали их из литературы, газет, официальных списков или даже рекламных объявлений на фургонах и долго выбирали наиболее подходящее название. Как будто случайный выбор мог оказаться ошибкой, испортить весь труд. Зачастую писатели искали ассоциации, которые не были очевидными. Заглавие является центральным элементом большего количества литературных произведений [2]. Название привлекает внимание будущего читателя, отражает суть или деталь произведения, которая может стать отправной точкой в изучении и понимании книги, ее визитной карточкой или яркой ассоциацией.

Разберем несколько примеров названий и их историю.

Будущее название классического романа воспитания Ф. Бернетт «Таинственный сад» ("The Secret Garden") приходит к ней в 1989. В это время Бернетт переезжает в графство Кент – как и главная героиня ее романа – из Индии в Англию – в новое поместье, где и находился тайный сад (прототип которого – ее любимый английский сад). Однако в качестве рабочего названия для книги было «Госпожа Мэри». Его автор изначально рассматривала, но, в конце концов, остановилась на «Тайном саде» [3].

Новый роман Дианы Сеттерфилд «Пока течет река» ("Once Upon a River"), действия которого происходят на берегу Темзы, являющейся ключевой для всего произведения. Чтобы понять секрет одного из персонажей, придется раскрыть множество секретов, покрытых пологом тумана Темзы и скрытых от чужих ушей мерным плеском ее вод. Темза – свирепая, своенравная и в то же время благодетельная – чуть ли не основная его героиня, нрав которой устанавливает темп и манеру романа. «Предприняв путешествие вдоль ее русла на лодке либо пешком – миля за милей, – вы очень скоро заметите, что целеустремленность не относится к числу ее главных достоинств», – говорит о Темзе Д. Сеттерфилд, совершенно однозначно намекая читателю, что сюжет в романе будет развиваться нелинейно и неспешно – так же, как и река Темза течет от малозаметного истока к морю. Таким образом, здесь Темза – визитная карточка произведения, одна из основных деталей, вводящих читателя в мир произведения [1].

Опубликованный в 2008 году роман Джон Грина «Бумажные города» ("Paper towns") повествует историю о выпускнике школы Кью Джейкобсена с детства тайно влюбленного в свою соседку Марго Рот Шпигельман. В данном случае название представляет собой метафору, создает ассоциацию с книгой. «Бумажные города» – это термин, который широко используется в картографии для обозначения несуществующих городов на карте. Главные герои произведения отправляются в несуществующий город в поисках мечты [6].

В заключении статьи можно сделать несколько выводов. Во-первых, заглавия можно условно разделить на следующие типы:

1. Информативные (они сообщают тему произведения, могут указывать его жанр, а иногда называют место действия или имена главных героев).
2. Символические (их можно охарактеризовать как «пересказ» произведения, то есть они как пословицы, поговорки, крылатые выражения или афоризмы содержательны, запоминающиеся и выразительны).
3. Рекламно-коммерческие (их суть заключается в том, что они рассчитаны на определенные социальные слои, такие как: домохозяйки, любители фэнтези и т.д. – то есть на потенциальных потребителей).
4. Исключения, когда названия несут в себе сразу несколько признаков.

Во-вторых, понимание названия литературного произведения невозможно без разгадки «тайны подтекста» [7].

Таким образом, артионим представляет собой значимую часть системы ономастики, которая дает отправную точку для изучения любой книги. Кроме того, на понимание артионима и его место как в произведении, так и в разделе науки об имени собственном влияют множество факторов.

Список литературы

1. URL: <http://www.bookrags.com/studyguide-once-upon-a-river/#gsc.tab=0>
2. URL: <https://blog.oup.com/2012/09/whats-in-a-literary-name/>
3. URL: https://www.mentalfloss.com/article/74112/8-lovely-facts-about-secretgarden?fbclid=IwAR3UTkw_ql8DWVYbQOcLrsPuEo2hQlAwY8UdprnxALqtJoOSsLayE3T9flk
4. Бондалетов В. Д. Русская ономастика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1983. 224 с.
5. Бурмистрова Е. А. Функциональная специфика артионима // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. : Филологические науки. 2006. № 5 (18). С. 59–64.
6. URL: <https://online-knigi.com.ua/blog/458/dzhon-grin-bumazhnye-goroda--interesnaya-kniga-dlya>
7. URL: https://litinstitut.ru/content/tolma4nonstop_zaglavie
8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razmyshleniya-nad-onomasticheskoy-terminologiyey>

DEFINITION OF THE ENVIRONMENTAL MEDIA DISCOURSE

M. O. Nasonova¹, E. Yu. Aleshina²

Penza State University, Penza, Russia

Abstract. This article aims at defining the environmental media discourse by summarising the most popular ideas existing today. It starts by analysing what discourse generally means and whether or not it differs from a text. It then goes on to explain the importance of the environmental media discourse in the modern world and finishes with the authors' definition of the phenomenon studied.

Keywords: ecology, environment, discourse, text, environmental topics

Nowadays discourse is one of the most studied phenomena. Many great scientists articulate their thoughts on this notion enriching its meaning and its variations. In the most general sense, discourse is what we produce when communicating with each other. The roots of this term lie in the Latin word "discursus" which means a "conversation". According to R. Nordquist, the word "discourse" is derived from the Latin prefix "dis-" meaning "away" and the root word "currere" meaning "to run". It is, therefore, possible to conclude that discourse translates to "run away" and refers to the way that conversations flow [11].

A Dutch linguist Teun A. Van Dijk, whose main research area is discourse analysis, states that discourse should not be approached only as a text made of words but rather as a group of sentences with its own figures of speech. He then goes on to conclude that anything connected with analysing the context of a text forms part of a science known as pragmatics.

As stated in his book "Critical Discourse Analysis", Teun A. Van Dijk believes that discourse and causation are interconnected. This results in the fact that a person's communicative intentions influence the structure of their text or speech. Based on this principle, the Dutch linguist defines discourse as a context-dependent text or speech existing at local and at global level [13].

A much more simplistic understanding of discourse is provided in the Longman Dictionary of Contemporary English: "a serious speech or piece of writing on a particular subject" [5, p. 22].

However, whatever the approach, it is important to note that in modern linguistics the term "discourse" is opposed to that of "text". A text is universally acknowledged to be an integral and cohesive verbal unity, i.e. a sequence of words and phrases organised according to the rules of a language. The purpose of a text is to convey a certain message. The notion "discourse", for its part, implies a more complex structure since it also takes into consideration extralinguistic factors [9, p. 82].

In our research, we also aim at highlighting the unique features of discourse. In this respect we find the work of a famous Russian linguist M.Y. Blokh particularly interesting. Professor Blokh sees discourse as the most important component of a complete text [3, p. 3]. In other words, for him discourse is a specific text on a particular subject. This text, in its turn, is conceived to be complete, yet influenced by the communicative situation it is developed in. The linguist concludes by saying that discourse is no less than a text *in statu nascendi*, i.e. in the moment of its making [1, p. 29].

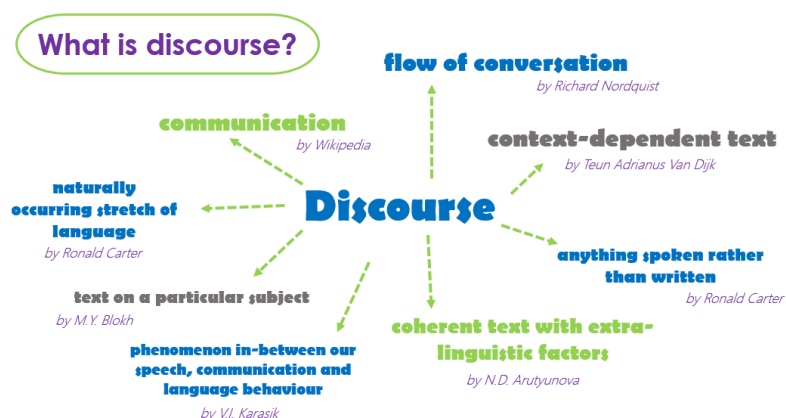
According to N. D. Arutyunova, discourse is speech "immersed in life". Discourse is a coherent text combined with extra-linguistic factors; a text considered from an event perspective; the speech, which is seen as a goal-oriented social action and also

as a component involved not only in human interaction, but also in the thinking processes [2, p. 136].

R. Carter specifies several denotations of the word “discourse”. First, it refers to the topics or types of language used in definite contexts. Here, it is possible to talk about political discourse, philosophical discourse and the like. Second, the word “discourse” is occasionally employed to stand for what is spoken, while the word “text” is employed to denote what is written. Third, this word is used to establish a significant contrast with the traditional notion of “sentence”, the “highest” unit of language analysis: discourse refers to any naturally occurring stretch of language [4, p. 57].

As claimed by one more imminent linguist V. I. Karasik, discourse is a phenomenon that exists in-between our speech, communication and language behaviour [8, p. 284]. Moreover, its intermediate position can take on a particular tone such as seriousness or light-heartedness, the desire to reduce or increase the distance between speaking partners, etc.

The most common features of discourse mentioned in most of the definitions can be summarized and presented visually in the form of a mind-map:



Finally, we can now put into words our understanding of discourse: “Discourse is a means of communicating reality which is inseparable from its context, its extra-linguistic factors and the communicative intention of its makers”.

Another idea worth mentioning is the typology of discourse formulated by the above-mentioned linguist V.I. Karasik. Developing his thought about how discourse is always characterised by certain communicative intentions of the speakers (the “mood” of a conversation, its tone), he differentiates between two types of discourse: personal and institutional [8, p. 289].

Personal discourse is discourse concerning the private sphere, or “lifeworld” of the individuals [6, p. 312]. Institutional discourse, on the other hand, is conventional, culturally conditioned, standardised speech exchange of people who assign themselves certain socially meaningful roles within a social group specifically created to meet certain social needs. The scientist also distinguishes a few subcategories of institutional discourse which involve its pedagogical, religious, scientific, political, medical, environmental aspects [8, p. 302].

It may come as a surprise to many young researchers that environmental discourse, the analysis of which is our priority in this paper, now belongs to the institutional type. However, seeing as discourse represents a shared way for people to understand reality, we can hardly deny the tremendous role of ecology in our modern picture of the world. Environmental discourse occurred as a response to the existing environmental

issues. For almost a century now, humankind has been trying to restore the balance it has lost with nature. During this time, the idea of ecology has become a fully-fledged concept.

American linguist E. Haugen is credited with being the first to make an attempt at defining environmental discourse. From his perspective, ecolinguistics studies the relationship between a language and the environment [10, p. 107].

The development of environmental discourse can be explained by a significant shift towards a more sustainable way of life. E.V. Ivanova characterises this type of discourse as a collection of spoken and written texts belonging to different functional styles and genres and conditioned by the situation of communication on environmental topics [7, p. 135].

It should also be noted that in her rationale for distinguishing environmental discourse, E.V. Ivanova uses the parameter “topic” as central, believing that this type of discourse is implemented in a variety of texts of various functional styles and genres. This definition is appealing because such an interpretation takes into account the styles and genres of discourse. In its essence, ecological discourse is discourse of ideological orientation, which contributes to the formation of certain goals and attitudes [7, 136].

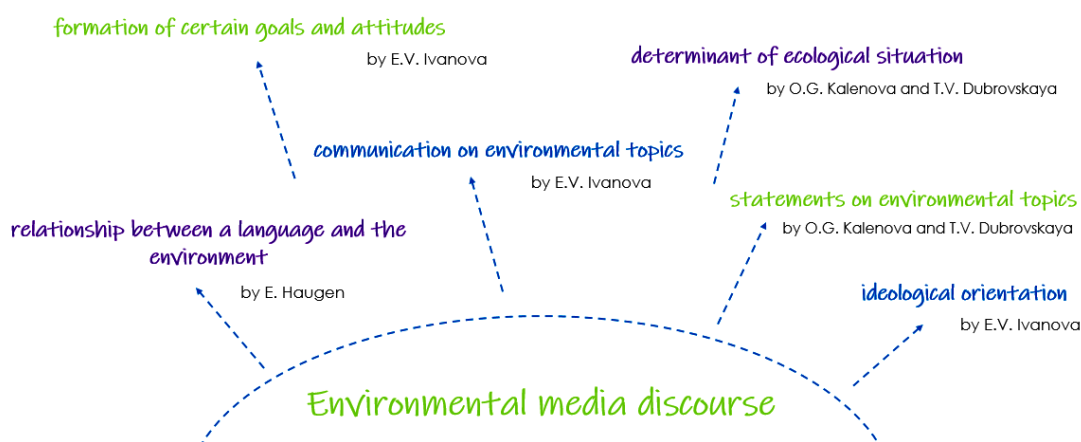
O. G. Kalenova and T. V. Dubrovskaya clarify E. V. Ivanova's definition, suggesting that environmental discourse should be understood as a group of spoken and written statements of various genres and styles in socially significant communication situations on environmental topics [12].

As a rule, the topics of ecological discourse are the factors that determine the ecological situation. These are both the sources of environmental pollution and regulatory measures that lead to the improvement or deterioration of the situation [12].

E.V. Ivanova distinguishes the following types of environmental discourse in terms of functional and stylistic differentiation:

- scientific discourse – texts composed by ecologists (studies, scientific articles, etc.);
- media discourse – texts created by journalists and spread by the press, television and the internet;
- religious and preaching discourse – a set of spoken and written texts that make up religious communication;
- artistic discourse, which is represented in works of fiction [7, p. 136].

If we take a closer look at the viewpoints mentioned, the most prominent features of environmental discourse come to light:



With that being said, let us summarise the ideas presented above with our definition of the environmental media discourse: “The environmental media discourse is any

interaction about the environment aimed at developing ecological awareness and the active attitude of care towards nature”.

References

1. Алешина Е. Ю. Публичное выступление, посвященное политическому конфликту : монография. М. : Прометей, 2020. 228 с.
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Сов. энциклопедия, 1990. С. 136–137.
3. Блох М. Я. Дискурс и системное языкознание // Язык. Культура. Речевое общение. 2013. № 1. С. 1–5.
4. Carter R. Introducing applied linguistics. The USA, 1993. 96 p.
5. Drid T. Discourse Analysis: Key Concepts and Perspectives // Research Gate. 2020. № 1. P. 20–25.
6. Habermas J. Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy. Cambridge : MIT Press, 1998. 676 p.
7. Иванова Е. В. К проблеме исследования экологического дискурса // Политическая лингвистика. 2007. № 3. С. 134–137.
8. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Гнозис, 2004. 477 с.
9. Петрова Н. Е., Рацибурская Л. В. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии. М., 2011. 161 с.
10. Fill A., Muhlhausler P. The ecolinguistics reader: language, ecology and environment. New York : Continuum, 2001. 296 p.
11. Glossary of Grammatical and Rhetorical Terms // ThoughtCo. URL: <https://www.thoughtco.com/discourse-language-term-1690464> (дата обращения: 15.01.2021).
12. Каленова О. Г., Дубровская Т. В. К проблеме определения экологического дискурса и его жанров // Научные журналы. URL: http://journals.uspu.ru/i/inst/ling/ling23/23_15.pdf (дата обращения: 17.01.2021).
13. Van Dijk Teun A. Critical Discourse analysis // The Handbook of Discourse Analysis. URL: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4966482/mod_resource/content/1/van%20DIJK%20Critical%20Discourse%20Analysis.pdf (дата обращения: 15.01.2021).

ЗООМОРФНЫЕ ОБРАЗЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Б. Г. Осипян¹, Е. Ю. Ожегова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Изучаются и соотносятся немецкие и русские фразеологизмы, в которых используются зооморфные образы. На основе отобранных примеров рассматриваются зооморфизмы, их возникновение и применение в русском и немецком языках, а также объясняются причины и частота применения данных выражений в различных контекстах.

Ключевые слова: зооморфизмы, немецкие фразеологизмы, анимализмы, русские фразеологизмы, языковые соответствия.

Фразеологизмы – языковые выражения, несущие смысл только в совокупности составляющих его частей, но не по отдельности. Фразеологические обороты

являются существенной частью любого языка и используются носителями на повседневной основе. Широкая часть данных выражений возникает на основе исторических событий, народных обычаев и традиций. В различных языках, например, английском, немецком и русском встречаются похожие по смыслу фразеологизмы. Это объясняется тем, что большая их часть образовалась под влиянием римской и античной мифологий, а также Библии. Но каждый язык, тем не менее, обладает собственным набором фразеологизмов, не имеющих аналогов в других языках [2].

Появляясь в языке, фразеологические обороты обозначают как сами предметы, их признаки и действия, так и используются в качестве эмотивно-окрашенной, образной лексики. Фразеологизмы, содержащие в себе образы животных, называют зооморфизмами [2].

Изучая русский и немецкий языки, становится очевидным широкий спектр фразеологизмов с использованием зооморфных образов. Во фразеологизмах русского и немецкого языков часто упоминаются такие домашние животные, как собака, кошка, свинья, осел, баран и др. Данный феномен объясняется тем, что человеку свойственно сопоставлять и сравнивать себя с теми животными, которые находятся рядом. Часто такие фразеологические обороты имеют древние корни. Наблюдая за действиями животных, черты их поведения часто сопоставлялись с человеческими, и его характером, что способствовало образованию в языке устойчивых фраз (зооморфных фразеологизмов), которые основываются на сравнении животного и человека.

Соотношение между немецкими и русскими фразеологизмами показывает разделение на те, что имеют регулярные соответствия, те, которые являются уникальными для каждого из языков и те, зооморфные образы которых присутствуют в обоих языках, но смысловая составляющая которых не совпадает. Особый интерес представляют фразеологизмы с употреблением образов животных, которые не свойственны русскому языку, но являются характерным и для немецкого языка.

Зооморфные фразеологизмы с упоминанием жабы (*die Kröte*) популярны в немецком языке, однако практически не встречаются в лексиконе русского народа. Жители Германии много внимания уделяют этому животному. Очень часто на дорогах в некоторых частях страны можно увидеть знаки, предупреждающие о том, что жабы переходят улицу. Однако зооморфизмы с упоминанием данного земноводного в большинстве случаев носят отрицательную смысловую окраску и употребляются в неодобрительном контексте: *faule Kröte* – ленивая жаба, лентяй; *giftige Kröte* – злодейка, ведьма; *so eine kleine, freche Kröte!* – гадкая (вредная) девчонка; *ein paar Kröten* – мелочь.

В качестве еще одного популярного образа немецких фразеологизмов выступает барсук. Барсук широко распространен в Германии, как и по всей Европе, что является одной из причин его частого использования в качестве персонажа немецкого фольклора. При наблюдении за этим животным, было замечено, что барсуки роют глубокие норы и зимой впадают в них спячку, а в другое время года норы покидают редко, чаще ночью. Поэтому людей, которые предпочитают свое свободное время проводить дома и ведут малоподвижный образ жизни, носители немецкого языка сравнивают с барсуком: *immer zu Hause sein wie ein Därschen* – сидеть дома как барсук, сидеть дома; *(hockt daheim) kaltnäusern wie ein Dachs im Loche* – как барсук в холодной норе, сидеть дома. Кроме того, барсуки являются очень стойкими животными и эту особенность ярко демонстрируют следующие выражения: *sich wehren wie ein Dachs* – стойко сражаться; *er beißt um sich wie ein Dachs* – кусаться как барсук, быть стойким. И некоторые другие: *fett wie ein Dachs* – букв: жирный как барсук; *von seinem eigenen Schmalz leben wie ein Dachs, er zehrt*

von seinem Fett wie ein Dachs – букв: он живет за счет своего жира как барсук; essen wie ein Dachs – букв: отъедаться как барсук.

Большое внимание немецкого народа уделяется хомяку (der Hamster). Рассматривается его любовь к еде и жадность к накопленному, что находит свое отражение во фразеологизме: Er ist gierig/raffsüchtig wie ein Hamster — он жадный, ненасытный как хомяк. В образах русской речи, однако, образ хомяка не настолько популярен и используется нечасто. В то же время в обеих культурах внешняя характеристика животного все же нашла отражение: его пухлые, круглые щеки: er hat Backen wie ein Hamster – у него щеки как у хомяка.

Рассматривая зооморфные образы в немецких выражениях, часто всплывает образ рыси (der Luchs), обитающей в крупных хвойных лесных массивах Германии. В русской фразеологии, с другой стороны, совершенно отсутствует данный образ. В связи с характерными чертами рыси, такими как отличный охотник, которого отличает исключительная осторожность, острое зрение и слух, носители немецкого языка отразили данные заключения о животном в следующих фразеологизмах: Ohren haben wie ein Luchs — иметь уши как у рыси, иметь острый слух; Augen haben wie ein Luchs – иметь глаза как у рыси, иметь острое зрение; aufpassen wie ein Luchs – быть внимательным как рысь, быть все время начеку.

Понимание фразеологизмов с упоминанием этих животных может оказаться нелегким для изучающих немецкий язык, т.к. в русском языке нет аналогичных по образу и значению фразеологических единиц. Именно поэтому существует необходимость знания об особенностях животного мира, которые сыграли свою роль в возникновении данных образных выражений.

Существует так же большое количество таких фразеологизмов с использованием зооморфных образов, значение которых либо частично коррелируется, либо совпадает в обоих языках. В отличие от предыдущей группы фразеологизмов, такие выражения легко переводятся, так как зачастую уместно применение даже пословного перевода.

Большую часть анимализмов во фразеологизмах представляют собой полные эквиваленты: Leben wie Hund und Katze – жить как кошка с собакой. Другую часть составляют анимализмы, являющиеся неполными (относительными) эквивалентами: Er schüttelt es ab, wie der Hund die Flöhe – с него как с гуся вода, Zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen – убить двух зайцев сразу [1, с. 22].

Обитание человека и животного на одной планете и долгие наблюдения за повадками животных и их инстинктами привели к своему отражению в зооморфных фразеологизмах, которые передают отношение людей к «братьям нашим меньшим». Данные фразеологизмы зачастую совпадают в нескольких языках. К примеру, фразеологизмы с названиями животных раскрывают характер человека – störrisch wie ein Esel – упрямый как осел, stark wie ein Pferd – сильный как лошадь; его внешний облик – rot wie ein Krebs – красный как рак, schwarz wie ein Rabe – черный как ворон; интеллект – schlau wie ein Fuchs – хитрый как лиса и др.

К третьей группе, а именно, к фразеологизмам, в которых совпадают животные образы, но не совпадает значение, можно отнести многочисленные выражения с упоминанием собаки (der Hund). Образ собаки в немецкой лингвокультуре включает в себя многочисленный спектр характеристик, однако, все они, в основном, негативные. Это подтверждают следующие фразеологизмы: keinbunter Hund schaut dich an – никому не нужный, никто не обращает внимания; auf dem Hund sein – терпеть крайнюю нужду; das ist tunter allem Hund – это хуже любой критики; Stumme Hundebeißengern – тихая собака исподтишка кусает; и фразеологизм, отражающий черту человека: den Hund hinken lassen – быть ленивым, неверным или ненадежным.

В русском языке, где образ собаки с древних времен вызывает позитивные ассоциации, ведь собака – первый друг, первый помощник в охоте, проводник и сторож человека, вместе с некоторыми негативными выражениями: «собачий холод»; «собачья жизнь»; «псу под хвост»; «как собаке пятая нога», во фразеологизмах подчеркивается верность, преданность и невозмутимость собаки: «собака лает, караван идет»; «предан, как собака».

Важно отметить, что в большинстве случаях употребления зооморфных образов во фразеологизмах, при переводе возможно как полное совпадение образов: кролик (das Karnikel) в обеих культурах: sich vermehren wie die Karnikel – плодиться как кролики, так и присутствие безэквивалентных вариантов: das Karnikel hat's getan – виноват кролик; смотреть как кролик на удава.

Таким образом, русские и немецкие зооморфные фразеологизмы имеют как похожие черты, так и отличия, указывая на разное национальное сознание двух народов. Специфика национальных фразеологических оборотов с использованием зооморфных образов позволяет более глубоко понять его специфику изучаемого языка, избегать ошибок при переводе, способствуя уверенному использованию фразеологических единиц в разговорной речи и наиболее художественному восприятию литературного текста, а также дает представление о культуре народа в целом.

Список литературы

1. Бинович Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь. М. : Аквариум, 1995. С. 22–23.
2. Вартаньян Э. А. Путешествие в слово. М. : Просвещение, 1982. 223 с.
3. Мальцева Д. Г. Немецко-русский словарь современных фразеологизмов. М. : Медиа, 2005. 507 с.
4. Burger H. Phraseologie. Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin, 2010.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Е. Б. Охичева¹, Л. И. Крюкова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются языковые средства создания образа В. В. Путина в англоязычных СМИ, а также выявляются общность и различия речевых приемов, используемых при формировании образа российского лидера в американских и британских изданиях. Выводы делаются на основе анализа речевых средств, используемых как в заголовках статей, так и в самих статьях непосредственно.

Ключевые слова: языковые средства, СМИ, публицистика, политический образ, политический имидж

Россия, как одна из мировых геополитических держав, всегда представляла огромный интерес для западных стран, в особенности – ее лидеры, ибо имидж страны – это не только ее культура и традиции, но и лицо, представляющее ее на мировой арене. СМИ, с одной стороны, отражают образ, создаваемый самим лиде-

ров и его имиджмейкерами, а с другой сами формируют этот образ, зачастую целенаправленно.

В американских СМИ образ России зачастую персонифицирован, то есть большинство статей, так или иначе касающихся российской политики, содержат заголовки, акцентирующие внимание на личности президента: "Vladimir Putin has a popularity problem – and the Kremlin knows it" (У Владимира Путина есть проблема популярности и Кремль знает это – Washington Post, 13.04.2020), "Putin's support is weakening. Will that show up in Russia's regional elections this weekend?" (Поддержка Путина ослабевает. Появится ли она на региональных выборах в России в эти выходные? – Washington Post, 10.09.2020), "Putin Says U.S. Is in 'Deep Internal Crisis'" (Путин сказал, что США находится в «глубоком внутреннем кризисе» – The New York Times, 14.06.2020). Здесь лексема «президент» представлена прямыми номинациями, которые входят в состав персонифицированной группы и имеют нейтральную коннотацию: Putin, Vladimir Putin, Russian president. Однако американские журналисты нередко используют оценочную номинацию, которая, на их взгляд, наиболее точно отражает негативную специфику политики РФ: Putinism (путинизм), Putinomics (путиномика).

Идеологема «путинизм» обозначает, по мнению американских журналистов, политический курс В. В. Путина, установленный за время нахождения его у власти. Этот курс характеризуется авторитарным стилем правления, отсутствием демократии, значительным уровнем коррупции в стране: "Is Syria the beginning of the end of Putinism?" (Является ли Сирия началом конца путинизма? – Washington Post, 27.11.2015).

Термином «путинизм» американская пресса подчеркивает сложный и противоречивый образ президента и нередко использует его в своих статьях.

Семантическое наполнение идеологемы «путинизм» происходит с помощью речевого приема исторической оценки: "As a young man, Mr. Putin served in the K.G.B., the Soviet Union's main intelligence agency, from 1975 to 1991. He worked in foreign intelligence, which required its officers to spend a quarter of their time conceiving and implementing plans for sowing

disinformation" (В молодости господин Путин служил в КГБ, главном разведывательном управлении Советского Союза с 1975 по 1991 г. Он работал во внешней разведке, которая требовала от своих офицеров тратить четверть своего времени на разработку и реализацию планов по распространению дезинформации – The New York Times, 14.04.2020). Историческая оценка является излюбленным приемом внушения у современных журналистов, который влияет на формирование положительного или негативного образа президента.

Нередко в американских СМИ российский президент предстает как опасный и агрессивный политик, что подчеркивается семантической доминантой «агрессор/агрессия/агрессивный»: "A 50\$ Billion Bill for Putin's Aggression" (50 миллиардов долларов за агрессию Путина – Washington Post, 28.07.2014), "President Vladimir Putin of Russia has added new, chilling nuclear threats to his aggression in Ukraine" (Президент России Владимир Путин добавил новые, пугающие ядерные угрозы к своей агрессии на Украине – The New York Times, 16.04.2015).

Помимо сугубо негативных семантических доминант, в американских СМИ нередко присутствует семантическая доминанта «сила», подчеркивающая физическую и «социальную» силу президента. Физическая сила актуализируется в информации, посвященной физической форме президента. Под социальной силой понимается могущество, влияние, власть [2, с. 96].

Чаще всего американские журналисты говорят о силе В. В. Путина, которая проявляется в его физической форме и спортивных успехах. По мнению американских СМИ, это является положительной характеристикой президента: "Peculiar

muscular pose, carefully cultivated over the past 14 years” (Необычайно крепкая физическая форма тщательно прослеживается в течение последних 14 лет – The New York Times, 16.06.2014). Здесь с помощью словосочетания peculiar muscular pose создается образ человека, который увлекается спортом и имеет хорошую физическую форму.

Физическая форма президента проявляется и в его разносторонних действиях и спортивных интересах: ”Mr. Putin is a scuba-diving, Siberian-bear-hunting, bare-chested equestrian” (Господин Путин – всадник с обнаженным торсом, занимающийся подводным плаванием и охотящийся на медведя в Сибири – The New York Times, 05.09.2014). В данном примере в качестве номинаций сегмента «физическая сила» выступают различные виды деятельности, в которых принимал участие президент. С их помощью формируется положительный образ человека, любящего природу и способного преодолевать любые препятствия.

Сегмент «социальная сила» представлен такими словами и словосочетаниями, как autocrat, strongleader/man, emperor, newczar.

”Putin knows how to rule Russia as an autocrat” (Путин знает, как управлять Россией как диктатор – Washington Post, 07.05.2020), ”Vladimir Putin follows a long Russian tradition of enlightened autocrats” (Владимир Путин следует давней российской традиции просвещенных диктаторов – Washington Post, 03.02.2020). В приведенных примерах образ российского президента предстает в негативном ключе.

”President Vladimir Putin has carefully crafted an image as a strong man” (Президент Владимир Путин тщательно сформировал образ сильного человека – Washington Post, 17.12.2018). В данном же примере показан положительный образ политического лидера.

Нередко американские СМИ называют В. В. Путина «императором» или «царем». ”A New “Emperor”: Russia Girds for 16 More Years of Putin” (Новый «император»: Россия еще на 16 лет опоясывается Путиным – The New York Times, 11.03.2020). Помимо этого, в статье российского президента также называют ”new czar” («новый царь»). Однако лексемы «император» и «царь» в данном контексте содержат скорее негативный оттенок, т.к. в статье идет речь о «непростительно долгом» нахождении В. В. Путина на посту главы государства.

В представлении образа В. В. Путина британскими СМИ также, как и американскими, прослеживается связь со стереотипами об авторитарности российской власти. В прессе широко распространено словообразование от фамилии Путин. К примеру, в материалах BBC нередко используется глагол to Putinise. В статьях издания The Guardian также встречается термин Putinisation: «Poland protest against BBC ‘Putinisation’ report» (Польша протестует против доклада BBC о «путинизации», 10.02.2016). Трансформирование фамилии российского политика в название самостоятельного явления приобретает негативное значение пропаганды и навязывание интересов РФ, что также формирует имидж авторитарного правителя.

Британская пресса, в отличие от американской, не называет В. В. Путина «диктатором» открыто, однако так же использует слова и словосочетания с негативной окраской, преподнося политика как «агрессивного» и «враждебного»: ”If the west is weak, Putin’s Russia is a much greater threat” (Если запад слаб, то путинская Россия представляет еще большую угрозу – The Guardian, 02.10.2016), ”...willingness to use hard power, and the West’s fear of confronting him, are allowing him to call the shots” (...готовность использовать жесткую силу и страх Запада противостоять ему позволяют ему командовать – The Economist, 27.02.2016), “Russia’s dirty tricks. How Putin meddles in Western democracies” (Грязные уловки России. Как Путин вмешивается в дела западных демократий – The Economist, 24.02.2018). Словосочетания much greater threat, hardpower, calltheshots, dirtytricks, meddles формируют у читателя восприятие деятельности В. В. Путина как опасной и враждебной.

Нередко используется доминанта «монарх»: "Russia does not have a government; it has a prince, and a court riven by factions trying to win access to the resources they crave" (У России нет правительства; у нее есть князь и двор, раздираемый интригами, пытающимися получить доступ к ресурсам, которых они жаждут – The Guardian, 02.04.2017). Автор прямо называет В. Путина князем, а российское правительство двором, раздираемым интригами, который жаждет захватить богатства страны [1, с. 25].

Нередко британская пресса обращается к речевому приему исторической оценки, ссылаясь на прошлое В. В. Путина, связанное с КГБ: "Under President Vladimir Putin this has become even more dominant than the Soviet KGB he once served" (При президенте Владимире Путине это стало даже более доминирующим, чем советский КГБ, в котором он когда-то служил – The Economist, 18.11.2018), "By all accounts, though, Putin was a pretty mediocre KGB officer" (Однако, судя по всему, Путин был весьма посредственным офицером КГБ – The Guardian, 20.06.2019). Служба российского лидера в КГБ негативно преподносится как американскими, так и британскими журналистами.

Реже используются эпитеты, позволяющие читателю сформировать положительный образ российского президента. К примеру, в британских СМИ часто используется словосочетание "strongman" и даже "Russian muzhik" (The Guardian, 06.05.2015), что более точно передает образ истинно русского характера.

Можно сделать вывод, что в представлении американских и британских СМИ о В. В. Путине прослеживаются схожие черты, позволяющие создавать его образный портрет как политика и человека: воинственно настроенный и опасный правитель, хитрый, склонный к противоправным действиям, но при этом сильная личность, поддерживающая хорошую физическую форму и готовая преодолевать любые препятствия. Многие политические качества преувеличиваются с помощью эпитетов, метафор и аллюзий, чтобы сформировать у читателя предвзятое отношение к российскому лидеру. Образ В.В. Путина противоречив, но чаще всего журналисты представляют его как авторитарного лидера, который выглядит угрожающе для западных стран.

Список литературы

1. Ермоленко Г. М. Медиаобраз В. В. Путина в текстах англоязычных СМИ // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. 2013. № 3 (13). С. 21–28.
2. Морозова О. В. Семантическая доминанта как принцип формирования образа страны в медиатексте // Роль инноваций в трансформации современной науки. 2017. № 5. С. 95–98.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЭЗИИ НОНСЕНСА НА ПРИМЕРЕ ЛИМЕРИКОВ

Е. В. Пергат¹, Н. А. Аверьянова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматривается национальный английский юмор в поэзии абсурда, анализируются его лингвокультурные особенности. За основу исследования взяты лимерики, которые являются очень интересными и яркими произведениями литературы нонсенса.

Ключевые слова: комизм, комическое, лимерик, литературный нонсенс, языковая игра

Юмор является неотъемлемой частью как английской прозы, так и поэзии. Но, пожалуй, лидером по содержанию юмора все же является поэзия, и в этом отношении Англия занимает первое место в мире. Наибольший интерес в современной английской поэзии представляет так называемая поэзия нонсенса. В буквальном переводе термин “nonsense” может означать бессмыслицу, отсутствие смысла либо же его искажение. Но такое определение не соответствует содержанию таких произведений, потому что английская поэзия нонсенса связана с поисками смысла или, во всяком случае, игрой со смыслами. В ней присутствует определенная, только ей свойственная логика [4, с. 115].

Нонсенс – литературное направление, которое возникло в Великобритании в Викторианскую эпоху. Традиционно данное направление представляется отрицательной реакцией на уклад жизни Англии XIX века. Именно время правления королевы Виктории оказалось наиболее благоприятным для создания чистого нонсенса.

Нонсенс является неоднозначным искусством во многих отношениях. С одной стороны, оно производит впечатление смелого, возможно даже бунтарского направления, с другой, данное искусство весьма ограничено по ряду признаков: исторически, географически и даже этнически. Многие считают, что целевой аудиторией нонсенса являются дети, но это не совсем верно. Поэзия нонсенса не менее интересна и для взрослых, а причиной для этого является «интеллектуальный характер нонсенса» [1, с. 45].

В нонсенсе отсутствуют какие-либо случайности, он подчинен главной стратегии – диалектике «свержения-поддержки». В нем используются существующие правила национальной культуры, и он не уничтожает их, а переконструирует. Лесаркль отмечает, что «богатый характер Викторианского умонастроения находит свою дорогу в нонсенс, но в неожиданной, глубоко искаженной, форме» [6, с. 209].

Поэзия абсурда принципиально отличается от других направлений художественной литературы тем, что в самом ее тексте отсутствует формальная, привычная причинно-следственная логика. Ее также нет в связи между текстом и подтекстом. Тем не менее, именно в поэзии абсурда они связаны наиболее тесно. Благодаря ассоциативным цепям, берущим свое начало в тексте стихотворения, читатель понимает подтекст (в некоторых случаях – через контекст) [3, с. 112].

Строгое следование формальным правилам в английском характере всегда удивительным образом сочеталось с эксцентричностью. Пожалуй, в XIX веке волей случая были созданы такие условия, чтобы обе эти черты смогли проявиться особенно ярко не только в повседневной жизни, но и в английской культуре. Необходимо отметить, что именно на этот период времени приходится расцвет детской литературы, в которой соединяются две вышеуказанные крайности. Особенно ярким и интересным примером, вбирающим в себя сочетание столь противоречивых черт английского характера, может служить литература нонсенса. Поведение викторианцев, кажущееся чопорным и строгим, как ни странно, можно сравнить с игрой. Оно было вне нравственных категорий, вне противопоставлений «мудрость – глупость», «правда – неправда», «добро – зло». Преступить законы этики считалось не таким страшным преступлением, как нарушить правила социальной игры, которые строго определяли, как следовало одеваться, что и в какое время дозволялось делать и даже, о чем говорить представителям разных сословий. Пространственная и временная ограниченность, характеризующая поведение в Викторианскую эпоху, также является отличительным признаком любой игры. Именно при таких обстоятельствах социальной жизни стремительно развивается поэзия нонсенса, и, как следствие, появляется жанр лимерика [3, с. 113].

Лимерик – это форма короткого юмористического стихотворения, построенная на обыгрывании бессмыслицы. Такое произведение состоит всего из пяти строк, а последняя строка повторяет первую. Небольшой по объему, стилистически компрессированный лимерик относится к художественным текстам малого жанра. Такие произведения относятся к авторской поэзии нонсенса, первооткрывателем которой считается Эдвард Лир. Именно он сделал данный жанр комической поэзии широко известным.

Лимерик, как произведение, нацелен, прежде всего, на то, чтобы развеселить адресата. Юмористический эффект достигается различными средствами: непредсказуемостью действий персонажей, игрой слов, тоном стихотворения. В лимериках также можно встретить так называемый прием отчуждения, когда свойства или предметы отделяются от их носителей и обретают самостоятельное существование. Особое внимание следует уделить обширному использованию различных лексико-грамматических средств выразительности в лимериках, ведь каламбурный характер лимерика допускает свободное варьирование языковых средств в рамках жесткой рифмы. Для таких стихотворений характерна намеренная игра слов, омофония, омонимия, синонимия, полисемия, сравнение, гипербола, звукоподражание и многое другое [2, с. 328].

С точки зрения сюжетной линии, данное юмористическое пятистишие традиционно включает описание эксцентрических действий героя, который проживает в том или ином месте, а также реакцию на его действия кого-либо из окружающих. Общество в большинстве случаев толерантно относится к чудачкам, хотя нередко проявляет насилие (избивает, выгоняет из города) или комментирует поведение героев.

Отличительным признаком лимерика является его игровой характер, который вполне объясняется обстоятельствами места и времени, в которых зарождался данный жанр. Возможно, в этом можно разглядеть попытку абстрагироваться от жестких правил, общественных устоев и посмотреть на мир под другим углом, через призму игры и юмора. Именно поэтому игра определяет в этом искусстве почти все: героев, сюжет, форму произведения, его языковые и стилистические особенности. Само по себе художественное произведение становится как бы игрушкой и для читателя, и для автора. Например, Э. Лир играет не только со своим родным языком, со своими героями, но и со всем произведением в целом и даже с читателем. Он часто задает ему загадки, но не подсказывает и не дает на них ответов. Именно поэтому подобная поэзия находит такой живой отклик в детской аудитории. Игра – естественная среда обитания ребенка. Можно даже говорить о том, что детский фактор сыграл большую роль в появлении на свет наиболее ярких образцов английского нонсенса, в частности лимериков Лира. Герои Лира являются абсолютно естественным продолжением череды чудаковатых персонажей народного английского фольклора. Желание развеселить и развлечь детей сыграли немаловажную роль в обращении к жанрам, построенным на столкновении здравого смысла и бессмыслицы. Но такие произведения оказались не менее интересны и для взрослых [5, с. 82].

Разумеется, современники пытались угадывать политические и личные намеки в лимериках Э. Лира, но все их попытки были тщетны. Его абсурд был свободен от какого-либо подтекста, чист и прост, что и составляло его очарование.

Безусловно, лимерикам присущи характерные черты английского юмора. Во-первых, лимерики обладают широким контекстом, дающим возможность различных толкований. Во-вторых, характерной чертой лимериков является парадоксальность – игра со словами, где смысл претерпевает различные метаморфозы, но затем снова возвращается на место. В-третьих, способность видеть абсурд жизни и

улыбаться ему является неотъемлемой частью британского характера, воплощенной в поэзии нонсенса. В-четвертых, лимерикам присущ сквозной характер – юмор переходит из одной формы в другую. Такими формами могут быть: мягкая ирония, тонкий намек, грусть или многозначительное умолчание и резкий поворот. Столкновение здравого смысла и рационализма, с одной стороны, и эксцентрических проявлений «ярких индивидуальностей», с другой, во многом определяет английский национальный характер.

Таким образом, английский юмор – часть национальной картины мира англичан. Английский юмор во многом зависит от свойственной англичанам ментальных характеристик, традиций и ценностных установок. Яркой иллюстрацией национального английского юмора можно считать поэзию нонсенса. Литературный нонсенс XIX в. представляет собой уникальный феномен, т.к. в нем выражается противоречивость английского национального характера: строгое следование правилам всегда сочетается с определенной эксцентричностью. Более того, в поэзии нонсенса отражены различные модели поведения людей, общества, традиции и ценности, иллюстрирующие культурологические особенности британской нации. Несмотря на относительную краткость формы, в данных произведениях всегда присутствует ненавязчивая мораль, которая передается читателю через игру и смех. Именно поэтому английские юмористические стихотворения обладают широкой популярностью как среди детей, так и среди взрослых во всем мире.

Список литературы

1. Ключев Е. В. Теория литературы абсурда. М. : УРАО, 2000. 104 с.
2. Ражаева Е. И. Лимерик: непереводаемая игра слов или переводимая игра форм? // Логический анализ языка. Концептуальные поля игры. М. : Индрик, 2006. С. 327–335.
3. Сурина В. Н. Категория комического в дискурсе лимерика // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2011. № 1. С. 110–115.
4. Шестаков В. П. Анатомия английского юмора. М. : БуксМАрт, 2017. 152 с.
5. Kamen G. Edward Lear, King of Nonsense: A Biography. New York : Atheneum, 1990. 290 p.
6. Lecierc J.-J. Philosophy of nonsense. Intuitions of Victorian nonsense literature. New York : Routledge, 1994. 225 p.

РОЛЬ НАУЧНОГО ТЕКСТА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Ю. Е. Полозова¹, Н. К. Еремина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Дается определение научного текста, анализируется роль научного текста в современном мире, изучается значение научной публикации как важнейшего компонента практической деятельности специалиста. Систематизируются функции, которые выполняет научный текст в современном мире и научной, академической среде.

Ключевые слова: научный текст, научный стиль, логико-композиционные особенности, логика изложения, просвещение обучающихся, научная публикация, результаты исследования

Передача научных результатов осуществляется главным образом письменным текстом, письменной речью. Научный текст, при этом, является отправной и конечной точкой для науки.

Научный текст – это разновидность текста, написанного на общелитературном языке, обладающая грамматическими, лексическими, структурно-смысловыми и логико-композиционными особенностями. В научном тексте иначе, чем в тексте деловом, публицистическом или художественном, используются функциональные типы речи (описание, повествование, рассуждение, доказательство и др.) [3, с. 113].

В 1789 году Антуан Лоран Лавуазье говорил о том, что невозможно отделить язык от науки или науки от языка, потому что любая естественная наука всегда включает три вещи: последовательность явлений, на которых основана наука; абстрактные концепции и научную лексику.

Наука – это не просто запись фактов. Письменность является наиболее важным средством распространения научных трудов. Письменная коммуникация – это ключ передачи знаний и оказания воздействия на читателя.

Несмотря на то, что выводы, которые сообщает автор, могут быть самыми передовыми, несоответствующая лексика, низкое качество научного стиля и письма, включая ошибки в грамматике, правописании или использовании терминов, может задержать опубликование документа или его прямое отклонение. Без четкого и правильного языка читатели не смогут в полной мере осознать значение работы автора.

Научный текст также является инструментом просвещения обучающихся [2]. Что особенно актуально в условиях всеобщей глобализации, информатизации, внедрения инновационных разработок и модернизации системы образования, с вхождением России в мировое научное и образовательное пространство, глобализации образования, мировой интеграции, от педагогов требуется подготовка грамотных специалистов.

Модернизация образования во многом связана с изменением поколения – формированием нового типа общественного сознания, появления у молодежи «клипового мышления», внедрения системы информатизации и цифровизации повсюду, общего падения уровня и качества образования, падения качества и популярности научных текстов.

От системы образования в настоящее время требуется подготовка специалиста, который способен самостоятельно решать нестандартные профессиональные задачи, грамотного, владеющего на современном уровне информационно-коммуникативными технологиями, умеющего приумножать имеющиеся знания и опыт деятельности в соответствии с быстроменяющимися тенденциями их развития, ответственного за результаты своей деятельности и ориентированного на активное применение инновационных средств для достижения конкурентоспособности на рынке труда. В указанном ключе встает необходимость внедрения научных тестов, востребованных в современной системе образования с целью посвящения и получения новых знаний, повышения качества образовательных услуг.

В связи с вхождением России в мировое научное и образовательное пространство, глобализации образования, мировой интеграции растут требования к качеству научных публикаций (Scopus, Web of Science), к качеству образования в целом, что повышает роль научного текста, научного знания, характеризуемого не только активным использованием терминов, но и логическим построением, сжатостью, точностью, объективностью изложения в востребованность в академической среде.

В современном мире также растет потребность в научных статьях. Наиболее веская причина, по которой многие специалисты начинают писать и публиковать свои труды, заключается в том, что работодатели должны выполнять конкретные требования в отношении работы, которые включают продвижение по

службе, профессиональную аккредитацию и улучшение перспектив успешной подачи заявок на гранты для проведения исследований. Публикации рассматриваются, зачастую, как актив, позволяющий авторам получить признание и признание в качестве экспертов в конкретной области на национальном и международном уровнях. Публикация в рецензируемых журналах также обеспечивает международное признание отдельного лица, факультета, университета.

Проведение исследований и публикация результатов имеют решающее значение для карьеры в области науки.

Проведение исследований – это лишь половина общей картины. Если результаты научных исследований или документы программ не публикуются – другие исследователи не смогут оценить ценность полученных выводов, доказательств и результатов, они не могут развить их, и теория не сможет развиваться и расти. При этом статус и рейтинг научного издания также оказывает сильное влияние на весомость и значимость научной публикации.

Среди исследователей существует поговорка – «Publish or Perish» – «Издать или Погибнуть» (т.е. опубликовать свои исследования или потерять свою карьеру) является угрожающим напоминанием о важности публикации [1].

Несмотря на скептицизм, эта фраза имеет важное значение: публикация свидетельств и предоставление доступа более широкому пользователю имеют очень важное значение для прогресса науки и обеспечения перемен.

За последние несколько десятилетий многое изменилось в знаниях и научных направлениях, ведь научно-технический прогресс развивается очень быстрыми темпами.

Одновременно с этими изменениями для оперативной передачи публикуемой информации научных текстов используется стремительное развитие интернет-технологий. Этот аспект позволяет практическим работникам, руководителям, исследователям, директивным органам и другим бенефициарам получать быстрый доступ к информации, вести ее поиск и обмениваться все более легко и оперативно. Эта технология также способствовала упрощению процесса представления, обзора и сроков публикации научных работ [2].

Научная публикация является важным компонентом практической деятельности специалиста.

В завершении необходимо систематизировать функции, которые выполняет научный текст в современном мире и научной, академической среде:

1. Передача логической, структурированной информации;
2. Доказательство истинности передаваемой информации, при этом зачастую – новизны и ценности;
3. Передача результатов научного исследования;
4. Просветительская – функция просвещения, передачи знаний и информации читателю.
5. Активизация логического мышления читателя (слушателя).

Таким образом, в данной статье проанализирована роль научного текста в современном мире. Письменность является наиболее важным средством распространения научных трудов. Наука – это не просто запись фактов. Письменность является наиболее важным средством распространения научных трудов. Письменная коммуникация – это ключ передачи знаний и оказания воздействия на читателя. Потребность в изучении языковых особенностей научного текста связана со значительной ролью данного вида текстов как важнейшей формой коммуникации в удовлетворении научного познания, распространении академических знаний и, как следствие, в научно-техническом прогрессе.

Список литературы

1. Бакланова П. П. Учебный и научный тексты с точки зрения постулатов речевого общения // Русский язык в школе. 2010. № 5. С. 30–36.
2. Питимирова Н. Е. Особенности текста научного стиля // Молодой ученый. 2015. № 7 (87). С. 987–989.
3. Яковлев И. П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций. СПб. : Авалон : Азбука-классика, 2019. 230 с.

ТРАКТОВКА АМЕРИКИ В РАБОТАХ ПИСАТЕЛЕЙ XX в.

О. С. Родзина¹, Н. А. Аверьянова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается американская действительность начала XX в. в литературных работах известных писателей Теодора Драйзера и Марка Твена. Они не оставляют без внимания экономические, политические и социальные проблемы в стране, повествуя о них читателю через описание главных героев, их поступки и препятствия, встречающиеся на пути.

Ключевые слова: Америка, Теодор Драйзер, Марк Твен, творчество, произведение, XX в., ситуация, кризис, история

Страна, отдаленная от Европы, восточных стран и Африки, всегда привлекала внимание лиц разных профессий. Без внимания Соединенные Штаты не остались и у писателей, которые рисовали в своих книгах небоскребы Чикаго и трущобы Детройта, сравнивали судьбу маленького человека с бизнесменом с Уолл-Стрит или разрушали стереотипы о Диком Западе [1, с. 11]. Таких авторов нельзя пересчитать по пальцам, однако Теодор Драйзер и Марк Твен своими произведениями вдохновляют на прочтение и погружение в американскую действительность XX века.

Одним из запоминающихся представителей классической школы натурализма стал Теодор Драйзер, пришедший в литературу в момент, когда читатели со всего мира были прикованы к работам Стивена Крейна и Френка Норриса. Драйзер – человек, который описал главные события с социальной, политической и экономической ситуации того времени.

Как многие считают, писатель вдохновился на написание произведений своей родиной и атмосферой того времени. Так, 1900 стал годом выхода в свет дебютного романа «Сестра Керри», в котором идет рассказ о провинциальной девушке Каролине Мибер, переехавшей в Чикаго в поисках лучшей жизни [4, с. 56]. В произведении отчетливо прослеживается традиционный для американского автора мотив денег. Писатель в красках описывает те низости, на которые способен пойти человек ради собственного благосостояния.

В момент выхода в свет романа «Сестра Керри» в 1900 году, произведение вызвало много гневных отзывов, которые обернулись полным замалчиванием книги. В Штатах не могли смириться с описанием главной героини, как падшей женщины, и автором, не наказывавшим порок. По словам критика Генри Менкена, «хвалить этот роман почти так же опасно, как стрелять в президента» [7, с. 6].

Во время выхода других значительных работ автор покори́л читателей своим романом «Американская трагедия» в 1925 году. Драйзер повествует о реальных событиях, произошедших в Америке в 1906 году. Роман можно разделить на три части, в первой из которых происходит знакомство с главным героем Клайдом Гриффитсом.

В ту эпоху общий тон литературы был задан викторианскими традициями. Однако Драйзер разрушил идеальную картину своим романом «Американская трагедия», рассказывая о главном герое, живущим на грани нищеты. Сумев устроиться на невысокую должность в отеле, Клайд Гриффитс, зарабатывая на чаевых за мелкие услуги, осознает, что его суточные выходят гораздо больше, чем недельный заработок всей его семьи. Этот и другие примеры в произведениях Драйзера показывают, что успех и богатство в Америке достигаются отнюдь не честным трудом, что в то время всем американцам казалось оскорбительным цинизмом.

Так, можно сделать вывод, что главные герои в произведениях Драйзера пропускают через себя все социальные и экономические события XX века: бедность, падение нравственности, аморальность. Он рисует Америку не только через призму населенных пунктов и описание внешних явлений, но и с помощью переживаний и нестабильности положения персонажей, их взлетов и падений и обличение всего мира [2, с. 23]. Нам открывается реальная сцена жестокого мира против маленького человека, на которого давят экономический крах, безработица, личные проблемы и семейные конфликты.

Соединенные Штаты Америки никогда бы не обрели такие достижения в области литературы, если бы не выдающийся американский писатель XX века Марк Твен, который также являлся одной из знаменательных фигур американской жизни и культуры в целом.

Под псевдонимом Марк Твен нам открывается человек с именем Самюэль Ленгхорн Клеменс, который родился в 1835 году в штате Миссури, в небольшой деревушке Флорида.

Можно выделить три периода в творчестве Марка Твена. К первому этапу относятся жанры юмора и сатиры в 60-х и 70-х годах с произведениями «Простак за границей» и «Налегке», в которых автор постарался отразить жизнь с ее простым укладом и примитивностью в суровых реалиях [3, с. 110].

Так, в раннем творчестве писателя идейной составляющей является жесткое противопоставление европейской цивилизации и новейшей Америки, ведь сам автор принимает попытки задеть не столько самих европейцев, а скорее неопределенность и самостоятельность американской культуры [8, с. 29].

Вторым периодом в литературной карьере писателя считается 1880 года – время нарастающего кризиса буржуазного общества. Именно тогда работы Твена стали глубже отражать критико-реалистическую американскую действительность. «Приключения Тома Сойера» и «Приключения Гекльберри Финна» стали вершиной творчества зрелого Твена [11, с. 23].

Писатель говорит о приключениях мальчишек с юмором, не цепляясь за события политического или социального нрава и не отягощая страницы романа. Читатель знакомится с главными героями через призму детского взгляда или восприятия действительности, являющейся «сущим раем для мальчишек» [6, с. 15]. Однако эта идиллия оставалась только для мальчуганов в возрасте Тома Сойера и исчезала вместе с их детством.

В известной трагической записке Твена, которая была посвящена судьбе Тома и Гека, мы читаем: «Гек приходит домой бог знает откуда. Ему шестьдесят лет, спятил с ума. Воображает, что он все тот же мальчишка, ищет в толпе Тома, Бекки, других. Из скитаний по свету возвращается шестидесятилетний Том, встре-

чается с Геком. Оба разбиты, отчаялись, жизнь не удалась. Все, что они любили, что считали прекрасным, ничего этого уже нет. Умирают» [9, с. 34].

Третий период его творчества можно считать связанным с достижениями Гражданской войны и ограничениями общедемократических принципов. Так, в его книге «Жизнь на Миссисипи» можно найти отголоски событий той эпохи, когда главный герой Гек собрался бежать от отца и вдовы Дуглас, которые колотят мальчика. Он собирается бежать с негром Джимом, которого хозяйка решила продать в южных штатах. Двое ребят планируют бежать на Север, подарить Джиму свободу и обрести счастье, однако все их путешествие омрачается сумрачными картинами окружающего их общества – проходимцами и попрошайками – на их пути [10, с. 117]. Твен детально описывает проблему рабовладения в штатах и через главных героев показывает ее «изнутри».

Негр Джим принимает решение похитить свою семью, а Гек борется с чувством вины и социальным падением, ведь он укрывает беглого негра. Однако дружеский долг и справедливость руководят Геком и его поступками, помогая негру добраться до свободной земли. Плот же является символом бескорыстности, честности и нравственных принципов среди фальши, лжи и преступности [9, с. 204].

Так, Марк Твен постарался передать жизнь американского буржуазного общества через свои наиболее известные романы. Он открыто критикует цинизм и притворство, скупость и бесчестие высших слоев элиты, жалея и сочувствуя простым трудягам и рабочим [5, с. 13].

Так, можно сделать вывод, что американская история играет большую роль в литературных трудах ее соотечественников и комментировалась с разных точек зрения. Так, Драйзер говорит о разрушающейся Америке, не способной найти общий язык с простым человеком. Его герои борются с надвигающимися проблемами политического застоя, экономического краха и социальной деградации. Америка Марка Твена борется с неопределенностью и противоречиями. Детские годы и время отрочества лежит на страницах книг, где между строк читатель выуживает факты о рабовладении на Юге, цинизме и меркантильности высших слоев общества и экономического коллапса в огромных промышленных центрах. Все они создают Америку, опираясь на свой жизненный путь и трудности, встретившиеся на нем, однако их объединяет беспокойство за свою родину.

Список литературы

1. Самохвалов Н. И. Обличитель американского империализма. М. : Знание, 1952. 32 с.
2. Анисимов И. И. Теодор Драйзер и Америка. М. : Гослитиздат, 1950. 240 с.
3. Аптекер Г. История американского народа. М. : Государственное издательство иностранной литературы, 1961. 200 с.
4. Батурин С. С. Портреты американских писателей. М. : Художественная литература, 1979. 422 с.
5. Бовин А. В. Расцвет в США в начале XIX в. // Исторические заметки. 1999. № 8. С. 13–18.
6. Богословский В. Н. Реализм и американская литература конца XIX века // Проблемы реализма в зарубежной литературе XIX–XX веков : сб. науч. тр. МГПИ им. Н. К. Крупской. М., 1981. С. 3–15.
7. Засурский Я. Н. Теодор Драйзер: Жизнь и творчество. М. : Изд-во МГУ, 1977. 320 с.
8. Морозов Б. М., Фадеев В. Е. Библиографический очерк М. Твена. М. : Мысль, 1997. 271 с.
9. Орлова Р. Д. Потомки Гекльберри Финна. М. : Советский писатель, 1964. 378 с.
10. Старцев А. И. Марк Твен и Америка. М. : Советский писатель, 1986. 308 с.
11. Фролов И. Т. Художественный мир Марка Твена. М. : Политиздат, 1983. 349 с.

ТОПОНИМЫ В НАЗВАНИЯХ БЛЮД НЕМЕЦКОЙ КУХНИ

И. Ю. Родионова¹, Е. Ю. Ожегова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Анализируются и классифицируются кулинарные языковые единицы – наименования национальных блюд Германии, в состав которых входят компоненты-топонимы, а также вводится понятие «топозпулоним» для спецификации данного пласта лексики.

Ключевые слова: топонимы, кухня Германии, названия блюд, традиционные блюда, гидронимы, оронимы, хоронимы и ойконимы.

Кухня Германии не пользуется такой славой, как, например, итальянская или французская. Однако, несмотря на модные течения в области питания, немцы чтут традиции и не забывают свою историю, которая находит отражение в национальной кухне, а именно в традиционных блюдах – *Spezialitäten*. Кухня каждой федеральной земли уникальна: рецептура блюд зависит от природных и социально-исторических феноменов. И, несмотря на некую похожесть в приготовлении блюд, национальная еда прославляет именно «свою» местность, которая вербализуется посредством «двойного названия»: наименования блюда и географического названия.

Имена собственные (топонимы и антропонимы) в составе наименований блюд немецкой национальной кухни – очень распространенное явление. Они составляют весьма крупный пласт лексики, однако до сих пор исследованы недостаточно подробно.

Топоним – имя собственное, обозначающее название (идентификатор) географического объекта [7, с. 174–213]. Топонимы по своему составу очень разнообразны. Н. В. Подольская подразделяет топонимы по типу географического объекта следующим образом:

- 1) Оронимы – названия объектов рельефа (гор, хребтов, вершин, холмов, равнин);
- 2) Хоронимы – названия любых территорий, областей, районов;
- 3) Агронимы – названия используемых сельскохозяйственных земельных участков;
- 4) Гидронимы – название водных объектов;
- 5) Экклезионимы – названия монастырей и церквей;
- 6) Ойконимы – названия населенных пунктов;
- 7) Дромонимы – названия путей сообщения;
- 8) Некронимы – названия кладбищ;
- 9) Дрионимы – названия лесов, рощ, боров [8, с. 14].

Основываясь на данной типизации при рассмотрении названий блюд с содержанием топонимов, все названия блюд немецкой кухни могут быть разделены на несколько групп.

Наиболее часто встречающаяся группа названий содержит в себе с **компонент-ойконим**. Так, например, *Leipziger Allerlei* – блюдо из свежих овощей: зеленого горошка, моркови, спаржи и сморчков, к которому добавляют также креветки, речные раки, раковое масло, клецки, в своем названии содержит имя города Лейпциг [2]. Согласно легенде, *Лейпцигская всячина* – «изобретение» для защиты города Лейпцига от нищих и сборщиков налогов после Наполеоновских войн

1803–1815 гг. Еще одним примером может служить *Frankfurter Würstchen* – горячая колбаска из Франкфурта, которая готовится только из свинины. Носит название города, поскольку изготавливать колбаски разрешено только мясникам из города на Майне [2]. *Königsberger Klopse*, также *Kapern-*, *Soß-* или *Kochklopse*, – еще один пример названия блюда, содержащего в себе компонент-ойконим. Это – восточно-прусское национальное блюдо из сваренных мясных фрикаделек в белом соусе с каперсами. Своим названием блюдо обязано городу Кенигсбергу, современному Калининграду, откуда оно и происходит [4]. Также к данной категории названий блюд относятся: *Entensuppe mit Teltower Rübchen* – суп из утки с тельтовской репой/брюквой (назван в честь особого вида тельтовской репы, выращенной в городе Тельтов); *Bamberger Hörnla* – старинный сорт длинного и неправильной формы картофеля с восковой текстурой (он получил свое название от города Бамберг); *Aachener Printen* (разновидность пряников, происходящая из города Ахен в Германии); *Berliner Pfannkuchen* – немецкий пончик, из сладкого дрожжевого теста, обжаренного в жире или масле, с начинкой; пирог из дрожжевого теста с сухофруктами – *Bremer Klaben*; *Nürnberger Rostbratwurst* – сосиски для жарки на сковороде или на гриле, обычно из свинины, в натуральной оболочке [2].

Следующая группа названий содержит в себе **компонент-хороним**. Эта группа названий также распространена в немецкой лексике, так как описывает блюда, характерные для большой территории с многочисленным населением. Одни из самых популярных блюд в этой группе – это *Ammerländer Schinken* (деликатесная сырокопченая или вяленая ветчина из региона Аммерланд в Нижней Саксонии, широко известная за пределами Северной Германии и насчитывающая около 25 сортов), и *Westfälischer Schinken* – традиционная сырокопченая ветчина с особо пряным ароматом из исторической области Вестфалии на северо-западе Германии. Среди названий блюд, содержащих в себе хороним, можно также встретить: *Bayerische Brathendl* – жареный цыпленок по-баварски (топонимический элемент дает непосредственную отсылку на самый большой регион в Германии, где данное блюдо считается традиционным на Октоберфесте); *Pfälz(isch)er Saumagen* (самое знаменитое и традиционное блюдо родом из этого региона, состоящее из свиного желудка, фаршированного картофелем, свининой, салом и колбасным фаршем) [5]; *Bayerische creme* (это десерт, состоящий из молока, загущенного яйцами и желатином, в который добавляют взбитые сливки); *Ammerländer Schinken* (разновидность вяленой ветчины, производимой в районе Аммерланд на Севере Германии).

Также в названии традиционных блюд немецкой кухни можно встретить названия горных хребтов или отдельных вершин – **оронимов**. Этот факт объясняется тем, что в Германии предгорные территории также густо заселены и обладают уникальной культурой, которая находит свое отражение в блюдах на данной территории [9]: *Die Harzer Schmorwurst* (тушеная, варено-копченая колбаса с нежным ароматом тмина в натуральной кишечной оболочке, которую производят в горном регионе Гарц к югу от Брауншвейга). В том же регионе производят знаменитый сыр *Harzer Käse*, изготовленный из нежирного творожного сыра. Харцер часто бывает маленьким и круглым, в этом случае он называется *Handkäse* или *Taler*, или цилиндрическим, в этом случае он называется *Stangenkäse*. В горной местности также распространены такие блюда, как *Pichelsteiner* (немецкое рагу, которое содержит несколько видов мяса и овощей, название которого, вероятно, произошло от близлежащей горы Бюхельштайн); *Schwarzwälder Kirschtorte* (торт со взбитыми сливками и вишней) и *Schwarzwälder Schinken* – традиционная бескостная сырокопченая ветчина, которая является наиболее популярным и покупаемым сортом сырокопченой ветчины в Европе [6].

Наиболее немногочисленная группа названий содержит **компонент-гидроним**. Здесь ключевую роль играет река Райн, которая, являясь основным транспортным и торговым каналом Германии, заметно повлияла на местную кухню. К блюдам, произведенным в долине реки Райн, относятся: *Rheinischer Spekulatius* – десерт с берегов Рейна, традиционная выпечка на Рождество которая бывает трех видов: пряные, сливочные и миндальные печенья; а также *Rheinische Mutzen* – традиционно рождественское новогоднее изделие из теста, обжаренное во фритюре. Густое тесто тонко раскатывается, режется в форме ромбиков и обжаривается в горячем масле до золотисто-желтого цвета [6].

На основании предложенного в статье анализа кулинарных языковых единиц можно подытожить следующее: названия уникальных национальных блюд немецкой кухни неразрывно связаны с их происхождением, что вербализуется с помощью компонента-топонима, уайболее частотными являются элементы-хоронимы, указывающие на конкретную область или даже федеральную землю как источник наименования, элементы-ойконимы, характерные для номинации кушаний, возникших в определенном населенном пункте. Также достаточно регулярно встречаются гидронимы и оронимы.

Список литературы

1. URL:<http://www.fleischtheke.info/wurstsorte.php> (дата обращения: 12.03.2021).
2. Hering R. Herings Lexikon der Küche. 25. Aufl. Pfanneberg, 2012. 1020 s.
3. URL: <http://www.welt.de/lifestyle/article-4246339.html> (дата обращения: 12.03.2021).
4. URL: <http://www.faz.net/aktuell/reise/nah/reg.html> (дата обращения: 12.03.2021).
5. URL: <http://www.fleischtheke.info/.php> (дата обращения: 12.03.2021).
6. Piepenstock M. Spezialitäten deutscher Lande: 330 typische Rezepte der deutschen Küche. 5. Aufl. München: Wilhelm Heyne Verlag, 1966. 176 s.
7. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / отв. ред. А. В. Суперанская. 2-е изд. М. : Наука, 1988. 187 с.
8. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. М. : Книжный дом «Либроком», 2009. 368 с.
9. Черняховская Е. М. История разработки топонимических классификаций // Развитие методов топонимических исследований. М. : Наука, 1970. С. 55–65.

АНГЛИЙСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

И. Ю. Тимошина¹, И. Л. Беккер²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматривается изучение проблемы взаимодействия языка и культуры, исследуется, каким образом культурная картина мира проявляется в языковой картине мира, отражая английский национальный характер. Были исследованы факторы, влияющие на формирование английского национального характера и нашедшие свое отражение в английском языке.

Ключевые слова: лингвокультурология, картина мира, национальный характер

Лингвокультурологией называется раздел языкознания, возникший на стыке лингвистики и культурологи и занимающийся изучением отношений, которые

возникают в процессе взаимодействия культуры и языка. Еще одно название лингвокультурологии – культурная лингвистика [6, с. 67].

Детальное изучение проблемы взаимодействия языка и культуры началось в XIX веке. При этом лингвисты использовали культурно-этнолингвистический подход для получения необходимых данных. Основы такого подхода были заложены известнейшим и величайшим немецким гуманистом, просветителем Вильгельмом фон Гумбольдтом.

Вильгельм фон Гумбольдт в работе «О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода» рассуждает о неразрывности «деления человечества на народы и племена» и о «различии языков и наречий». В этой же работе, на основании проведенных им исследований, он приходит к выводу, что существует явление, влияющее и на то, и на другое – это «действие человеческой духовной силы», которое он предлагает называть «национальным сознанием». Вильгельм фон Гумбольдт утверждает, что язык и «дух народа» тесно взаимосвязаны, он признает силу и роль «воздействия духа на язык». С точки зрения Вильгельма фон Гумбольдта, чем сильнее это воздействие, «тем закономернее и богаче развитие последнего» [4, с. 186].

Понятие «лингвокультура» тесно связано с понятием «языковая картина мира». Общеизвестно, что каждая нация и народность наделена определенными стереотипами характера, особенностями мышления, своей собственной культурой и системой ценностей. Все это накапливается веками и наследуется последующими поколениями. Оно и формирует картину мира народа.

Картина мира – это система представлений о действительности, характерная как для отдельного человека, так и для целой группы людей. Она составляет основу культуры и представляет собой знания человека о природе, обществе, мире и самом себе [9, с. 48].

Такое понятие, как языковая картина мира, можно рассматривать как часть лингвокультуры, поскольку лингвокультура отражает не только языковую, но и концептуальную, культурно-ценностную картину мира. Таким образом, лингвокультура – это гораздо более широкое понятие, чем языковая картина мира.

На формирование языковой картины мира влияют различные факторы, как природные, так и социальные.

В рамках связи языка и культуры народа стоит также упомянуть и о гипотезе лингвистической относительности, из которой можно выделить два пункта:

1. Первый подход разработан группой отечественных культурологов, которые считают, что взаимосвязь языка и культуры оказывается движением в одну сторону. По их мнению, если язык отражает действительность, а культура есть неотъемлемый компонент этой действительности, то и язык – простое отражение культуры. Изменения действительности влекут за собой соответствующие изменения в культуре, что находит отражение в языке. При таком подходе остается открытым вопрос об обратном воздействии языка на культуру [С. А. Артановский, Г. А. Брутян, Е. И. Кукушкин, Э.С. Маркарян и др.].

2. Гипотеза лингвистической относительности – концепция, разработанная в тридцатых годах XX века двумя американскими учеными Эдвардом Сепиром (1884–1939) и Бенджамином Ли Уорфом (1897–1941), рассматривает влияние языка, с соответствующей ему языковой структурой, на формирование мышления и способ познания мира. Иными словами согласно данной гипотезе структура языка определяет мышление и способ познания реальности, т.е., люди, говорящие на разных языках, по-разному воспринимают мир и по-разному мыслят.

Н. Н. Толстой, говоря о тесной взаимосвязи судьбы языка и народа – носителя, писал: «Язык считается основным, ярчайшим и устойчивым показателем этноса. Судьбы языка и судьбы этноса всегда были тесно связаны, поэтому без обращения к этнической истории носителей языка нельзя себе представить экстралингвистических штудий по конкретным языкам» [10].

Аналогичной точки зрения придерживался и Й. Л. Вайсгербер. Ученый считал, что «...язык действует во всех областях духовной жизни народа, а понятие «языковой общности» являлось одним из основополагающих в его концепции» [3, с. 87].

Проявления национального английского характера весьма многогранны. Он проявляется, в том числе, и в языке, и это влияет на различные аспекты языка, в том числе и на фонетику и на словарный состав. Национальный характер проявляется и во многом отличается и по словарному составу и по произношению от английского языка, на котором разговаривают в других странах.

Рассмотрим, какие же факторы, влияющие на формирование английского национального характера, нашли свое отражение в английском языке.

Прежде всего, это – географическое положение. Жизнь на острове с его переменчивой погодой вынуждала растения, животных и людей приспосабливаться к суровым климатическим условиям. Таким образом, не зря бытует мнение, что английский климат отвечает за английский характер. Действительно, англичане скорее более эмоционально сдержанны, чем вспыльчивы; они привыкли справляться с трудностями философски и быть физически активными из-за постоянной потребности в тепле тела. Недаром так много видов спорта и спортивных игр, названия которых проникли почти во все языки мира, родились именно в Британии (футбол, регби, водное поло и многие другие).

Существует также мнение, что если человек может вынести британский климат, он может вынести все, что угодно. Большое значение, которое англичане придают погоде, отражено в речевой этикете, и, общаясь с британцем, человек должен уметь поддерживать разговор о погоде, что является неотъемлемой частью Британского общения.

Еще один фактор, повлиявший не только на характер, но и на язык – объединение Великобритании под общим правом (Common Law). Общее право (Common Law) стало действовать на всей территории Англии, где ранее придерживались местных обычаев. В свою очередь, оно и сложилось на основе обычаев и судебных решений (прецедентов) и неукоснительно соблюдается и по сей день (у англичан в ходу фраза: *«Законы даны не за тем, чтобы их нарушали»* – “*Laws are made not to be broken*”).

Еще один, возможно самый важный момент в истории Великобритании, который имеет большое влияние на людей, это непрерывность христианских традиций. Принципы англичан – уважение человека, правосудие, справедливость, милосердие, неприязнь незаконного насилия, способность искренне любить и прощать. Хорошо известна толерантность англичан, их терпимость к инакомыслию и непохожести, что отражается в поговорке, ставшей девизом англичан: *«Живи и давай жить другим»* – “*Live and let live*” [10, с. 91].

Говоря об отражении английского национального характера в языке, следует отметить следующие моменты.

Прежде всего, англичане чрезвычайно вежливы, им несвойственна категоричность. Английская поговорка утверждает: *«Жизнь коротка, но всегда есть*

время для любезности» – *“Life is short, but there is always time for favors”*. В словаре среднестатистического англичанина большое количество приблизительно таких слов и фраз: «Извините», «Спасибо», «Мне очень жаль», «Прошу прощения» в их многообразных вариантах.

Англичане очень осторожны в своих высказываниях. Сравним, к примеру, два отрицательных ответа на следующий вопрос: «Извините, Вы не подскажете, как добраться до ближайшего почтового отделения?». Весьма вероятно, что россиянин ответил бы так: «Понятия не имею. Я не отсюда». Англичанин же со стопроцентной вероятностью ответил бы: «К сожалению, боюсь, что я не смогу Вам помочь, мне очень жаль».

Избегание категоричности проявляется, к примеру, в речевых оборотах, выражающих личное мнение. Англичане говорят: «Я не думаю, что это правильно». Россиянам же свойственна категоричность, мы говорим: «Я думаю, что это неправильно».

Еще одна специфическая черта английского характера состоит в том, что англичане скрупулезно относятся к личной неприкосновенности. Всем нам известно выражение: «Дом англичанина – его крепость». Они стараются, по мере возможности, не вмешиваться в дела других людей, а в ответ ожидают, что другие оставят их в покое и позволят им заниматься своими собственными делами.

Проанализировав особенности национального английского характера в лингвокультурологическом аспекте, мы приходим к выводу, язык и культура, будучи относительно самостоятельными феноменами, связаны через значения языковых знаков. Основным знаком является «семантическая единица», в которой находит свое отражение культура.

Список литературы

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М. : Велби : Проспект, 2010. 320 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. СПб. : Евразия, 2005. 1308 с.
3. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа. М. : УРСС, 2004. 232 с.
4. Гумбольдт В. Фон. Избранные труды по языкознанию. М. : Гардарики, 2000. 400 с.
5. Лурье С. В. Историческая этнология : учеб. пособие для вузов. М. : Академический Проект: Гаудеамус, 2004. 624 с.
6. Маслова В. А. Лингвокультурология. Введение : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / отв. ред. У. М. Бахтикиреева. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2018. 208 с.
7. Ощепкова В. В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. СПб. : Питер, 2016. 336 с.
8. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М. : КноРус, 2008. 314 с.
9. Серебренников Б. А. [и др.]. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / отв. ред. Б. А. Серебренников ; АН СССР, Ин-т языкознания. М. : Наука, 1988. 212 с.
10. Толстой Н. И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М. : Гардарики, 1995. 512 с.
11. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : Дашков и К°, 2000. 624 с.
12. Уорф Б. Л. Наука и языкознание // Языки как образ мира. М. : АСТ ; СПб. : Terra Fantastica, 2003. С. 202–219.

КЛАССИФИКАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕМУАРОВ Б. Н. ЕЛЬЦИНА «ИСПОВЕДЬ НА ЗАДАННУЮ ТЕМУ»)

А. М. Трунина¹, Ю. А. Дидык²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается классификация культурных реалий в русском языке с позиции тематических групп, предложенных датским исследователем Недергаард-Ларсеном. Представляются выводы относительно того, какие единицы языка мы можем считать носителями культурологической информации и какими терминами их обозначают разные ученые.

Ключевые слова: реалия, классификация, русский язык, предметное деление

Различия между языками, обусловленные различием культур, заметнее всего прослеживаются в лексике и фразеологии, поскольку номинативные средства языка наиболее прямо связаны с внеязыковой действительностью. В любом языке и диалекте есть слова, не имеющие однословного перевода в других языках. Это так называемая безэквивалентная лексика, в основном обозначающая специфических явлений местной культуры.

Ларсон определяет культуру как «комплекс убеждений, установок, ценностей и правил, которые разделяет группа людей» [6]. Ларсон отмечает, что переводчику необходимо понимать убеждения, отношения, ценности и правила аудитории исходного языка, чтобы понимать исходный текст и переводить его для людей с другим набором убеждений, взглядов, ценностей и правил.

Ньюмарк определяет культуру как образ жизни и его проявления, присущие сообществу, использующему определенный язык в качестве средств выражения. Ньюмарк признает, что каждая языковая группа имеет свои культурные особенности. Следовательно, у общества или даже у поколения есть свой язык и культура [8, с. 94].

Хорнби в Оксфордском словаре для учащихся с продвинутым уровнем владения языком определяет культуру как обычаи, искусство, социальные институты и т.д., присущие определенной группе или нации. Из определения ясно, что каждая группа людей имеет свою собственную культуру, отличную от культуры других. Каждая группа людей живет и проявляет себя в обществе, которое создает определенную культуру как образ жизни [4, с. 322].

Из различных определений культуры, приведенных выше, можно сделать вывод, что культура охватывает огромные аспекты жизни людей, такие как обычаи, искусство, ценности, правила, мораль и многие другие. Эти аспекты приобретаются вживую и могут отличаться от других групп или стран.

В отношении терминов, связанных с культурой, многие эксперты используют свои собственные термины. Ньюмарк использовал термин «культурно-специфические» слова, Флорин и Влахов использовали термин «реалии», а Недергаард-Ларсен использовал термин «культурно-специфические элементы» для обозначения понятий, отражающих культурный код того или иного лингвокультурного сообщества.

В 1988 году Ньюмарк ввел в обиход понятие «культурно-специфические» слова. Ньюмарк отличает культурно-специфическое слово от универсального язы-

ка. Универсальный язык включает в себя концепции, которые можно найти в большинстве культур. Примеры понятий из универсального языка: прогулка, жизнь, смерть, зеркало, шляпа и т.д., все эти понятия находят выражение на других языках мира. Культурно-специфический слой языка состоит из понятий, специфичных для конкретной культуры, таких как сезон дождей, капоэйра, степь и т.д. Эти слова выражают такие понятия, которые обычно трудно перевести. Утверждается, что большинство «культурно-специфических» слов легко обнаружить, поскольку они связаны с определенным языком и не могут быть переведены буквально там, где дословный перевод искажил бы значение [8, с. 95].

Из объяснения Ньюмарка ясно, что «культурно-специфическое» слово – это слово в определенном языке, которое несет культурную ценность, которая не существует или отличается от другого языка. При переводе культурно-специфических слов культурная ценность может измениться.

Ньюмарк классифицирует культурно-специфические слова на пять категорий.

- 1) Экология: флора, фауна, ветры, равнины;
- 2) Материальная культура: еда, одежда, дома и города, транспорт;
- 3) Социальная культура: работа и отдых;
- 4) Организации, обычаи, деятельность, процедуры, концепции: политические и административные, религиозные, художественные;
- 5) Жесты и привычки [8, с. 95].

Флорин и Влахов утверждают, что реалии – это слова и комбинации слов, обозначающие объекты и концепции, характерные для одной нации и чуждые другой [2, с. 14]. Флорин классифицирует реальности тематически в соответствии с материальными или логическими группами, к которым они принадлежат; географически, в зависимости от местоположения, в котором они используются; и временно, согласно историческому периоду, к которому они принадлежат. Однако лингвисты считают, что распознавание реалий может стать проблемой, которую довольно трудно преодолеть, потому что реалии требуют от читателя фоновых знаний об объектах, с которыми они связаны. Флорин и Влахов также считают, что реалии непереводаемы, поскольку в других языках для них нет точного эквивалента.

Согласно финскому ученому Леппихалме, реалии также могут вызывать «культурные стычки», то есть проблемы в общении между представителями разных культур. Коммуникативные неудачи могут помешать целевой аудитории понять смысл исходного текста, потому что он непонятен и непривычен для целевой аудитории. В конце концов, целевая аудитория может вовсе не понять текст [5, с. 16].

Недергаард-Ларсен определяет «культурно-специфический элемент» как термин, который часто используется для обозначения «нелингвистической сферы, различных явлений или событий, существующих в культуре исходного языка». Ларсен делит «культурно-специфические элементы» на четыре основные категории: география, история, общество и культура, а также ряд подкатегорий [7]. Именно эту классификацию культурных реалий мы рассматриваем в представленной статье.

1. Географические реалии

- География (горы, реки, страны) – *Енисей, остров Диксон, Нижний Тагил, Денежкин камень, река Яйва, около Уральского хребта;*
- Метеорология (погода, климат);
- Биология (флора и фауна) – *жарили грибы, ели ягоды, тайга, лес-подросток.*

2. Исторические реалии

- Здания – *Здание дворца пионеров, здания ЦК КПСС на Старой площади, Берлинская стена, авария на Белоярской атомной станции;*

- Исторические события – *После трагических событий в Армении, Фонд помощи жителям блокадного города;*

- Известные исторические персонажи – *Ленин, Маркс, Энгельс, Юрий Бракос.*

3. Общество

- Экономика (торговля и промышленность энергоснабжение и др.) – *хозяйственники, домостроительный комбинат, приписки, Ревизионная комиссия;*

- Социальные организации (оборонительные сооружения, судебная система, полиция, тюрьмы, местные и центральные органы власти) – *стачечные комитеты, «скорая помощь», милиция;*

- Политика (государственное управление, министерства, избирательная система, политические партии, политики, политические организации) – *Государственная комиссия, отдел обкома партии, отдел строительства, красный мандат;*

- Социально-бытовые условия (социальные слои общества, субкультуры, условия проживания, социальные проблемы) – *Лозунг «Земля крестьянам!», рабочий класс, ребята-чекисты, комсомольцы, лимитчик;*

- Образ жизни, обычаи (жилье, транспорт, еда, питание, одежда, предметы быта, семейные отношения) – *индивидуальная спецодежда со знаком ДСК, транзисторный приемник, бытовки, цветной телевизор, жилье, банька.*

4. Культура

- Религия (церкви, обряды, епископы, религиозные праздники, святые) – *Церковная книга, церквушка со священником, купель, батюшка;*

- Образование (школы, колледжи, университеты и другие направления обучения, экзамены) – *Уральский политехнический институт на строительный факультет, защита диплома, одни пятерки, МГУ, «волчий билет», сдать экстерном;*

- Медиа (телевидение, радио, газеты, журналы) – *телефонограмма, программа «Время», «Огонек», ТАСС;*

- Культура и досуг (музеи, произведения художественной литературы, авторы, театры, кинотеатры, артисты, музыканты, кумиры, рестораны, отели, ночные клубы, кафе, спорт, спортсмены) – *санатории, еще Воланд в «Мастере и Маргарите» у Булгакова, в ресторане «Большой Урал».*

Таким образом, из вышеуказанного можно сделать вывод, что культурно-специфические слова (реалии) – это слова, фразы или выражения, используемые представителями определенной культуры для выражения своих представлений о чем-то, тесно связанном с их культурой. Термины, относящиеся к определенной культуре, нелегко перевести из-за разницы в культуре исходного и целевого текста. Кроме того, не все понятия, относящиеся к региональным параметрам, имеют одинаковую замену в целевом языке. Чтобы решить эту проблему, переводчик должен понимать значение реалии, относящиеся к определенной культуре, и использовать соответствующую стратегию перевода, чтобы воплотить понятия, связанные с культурой, в целевой текст. Стоит отметить, ни одну классификацию реалий нельзя назвать универсальной и законченной. Разные авторы предлагают новые классификации реалий, расширяют сферы, охватываемые этим понятием. Все это говорит о том, что исследование культурно-специфических слов по-прежнему остается актуальным вопросом.

Список литературы

1. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1990. 246 с.

2. Влахов С. Н., Флорин С. В. Непереваемое в переводе : монография. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк., 1986. 416 с.
3. Ельцин Б. Н. Исповедь на заданную тему: Размышления, воспоминания, впечатления... М. : РОССПЭН, 2008. 191 с.
4. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford : Oxford University Press, 1989. 1042 p.
5. Knaappila J. Realia, Translation Strategies, and Subtitling: A Study of Two Comedy Sketch Shows on DVD. Helsinki : Department of English the University of Helsinki, 2009. 125 p.
6. Larson M. L. Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence. Lanham and New York : University Press of America Inc., 1984. 220 p.
7. Nedergaard-Larsen B. Culture-Bound Problems in Subtitling. London, 1993. 35 p.
8. Newmark P. A Textbook of Translation. London : Prentice Hall International. Ltd., 1988. 325 p.

ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛЬНОСТИ НАРОДА В ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЩЕНИЙ В. ПУТИНА, КОРОЛЕВЫ ЕЛИЗАВЕТЫ II И А. МЕРКЕЛЬ)

Ю. А. Тупичак

*Средняя общеобразовательная школа № 3, г. Кузнецк
Пензенской области, Россия*

Аннотация. Представляется опыт сравнительного лингвокультурологического анализа публичной речи политиков. Сравнение проводилось с целью понимания особенностей менталитета русских, англичан и немцев.

Ключевые слова: ментальность, публичная речь политика

Выявление особенностей менталитета русских, англичан и немцев было проведено на примере обращений В. Путина, королевы Елизаветы II и А. Меркель, так как они являются яркими представителями своего языка и культуры и людьми, от которых во многом зависят международных отношения. Для сравнения было использовано обращение политиков по поводу коронавирусной инфекции. Были исследованы представленные в речи устойчивые выражения, страноведчески-маркированные языковые единицы, эталоны, а также грамматика речи, поскольку в этих составляющих запечатлена языковая картина мира разных народов [1, с. 30].

Анализ фразеологических единиц (далее ФЕ), поговорок и эталонов позволил сделать вывод, что для выражения одних и тех же мыслей политики используют разные символы.

В. Путин часто использует в речи слова «ноги» и «руки». У славян части тела считались принадлежностью демонов, поэтому часто русские фразеологизмы с этими словами имеют негативную окраску [1, с. 136]. Например, выражения, «выйти из соглашения», «выводить доходы на счета» означают «тратить время впустую», «перестать сотрудничать».

Некоторые ФЕ отражают пространственное видение русских, которые для характеристики пространства используют равнину. Так, в своем обращении Путин использует выражение «поле зрения» в значении «то, что является важным на данный момент». В России край страны всегда где-то очень далеко и край являет-

ся символом чего-то чрезмерного, поэтому выражения «крайне важно», «крайне низкие выплаты» означают «очень важно», «очень низкие выплаты». Следующую группу представляют ФЕ, связанные с защитой Родины, например: «держат оборону на врачебных участках», «предотвратить угрозу», «наращивание ресурсов здравоохранения» и другие. Россия всегда представляла собой соблазн для завоевателей со всех сторон света, поэтому эти словосочетания часто воспроизводимы.

Яркое впечатление в речи В. Путина оставляют поговорки. Он призывает граждан «не рассчитывать на русское авось», т.е. не думать, что события разрешатся сами собой. Президент просит «не сидеть, сложа руки», не «бездельничать». В. Путин считает важным, чтобы к сложной ситуации «был готов каждый регион, и не было так, что где-то густо, где-то пусто». Смысл этих поговорок говорит о том, что русские часто надеются на действие стихийных сил в решении проблем.

Британцы используют в устойчивых словосочетаниях сердце и лицо. В речи королевы встретились такие ФЕ как «face challenges», «heartwarming stories». Сердце по представлению англичан – это центр сосредоточенности всего самого главного.

Еще одну группу представляют ФЕ, связанные со временем: «in the years to come», «day-to-day duties», «be a part of the past», «define the present and future». Это не случайно. В отличие от русских, англичане знамениты своей точностью и бережным отношением ко времени.

В следующую группу вошли ФЕ, связанные с Библией и религией. Библия является настольной книгой Великобритании, библеизмы входят в английскую картину мира и являются важной частью лексического состава английского языка. Королева обращается к «people of all faiths and of none», призывает использовать время карантина, чтобы «reflect in prayer and meditation». В своей речи она использует выражения «for safety», «for the greater good». Эти выражения, так или иначе, связаны с Библией.

Последнюю группу представляют словосочетания, связанные с игровой фразеологией, т.к. Британия была родоначальницей многих спортивных игр. Так, ситуацию с пандемией королева называет «challenge» и использует другие словосочетания с этим словом: «challenging time», «respond to the challenge», «face challenges». Что касается крылатых выражений, то в своей речи королева использует фразу: «We are proud to be British», в которой прослеживается связь с американским девизом: «Proud to be American», что говорит о гордости британцев принадлежностью к своей нации. В своем обращении королева использует слова из песни времен Второй мировой войны «We'll meet again», с детства известные каждому жителю Британии, а в настоящее время используемые для выражения грустного оптимизма, что говорит о привязанности британцев к традициям и истории.

Последним пунктом при сравнении обращений стала грамматика. В грамматике речи В. Путина проявилась тенденция повышенной эмоциональности в русском языке. Это видно по использованию восклицательного знака в тех высказываниях, где в других языках его нет. В выступлении часто используются безличные обороты, когда что-то делается по отношению к субъекту. Таким образом, русский язык подчеркивает действие высших потусторонних сил и скрывает человека как активного деятеля [2, с. 214]. В речи Путина – большое количество предложений с модальными глаголами: надо, должны, обязаны, что является признаком активности русских. Категорично звучат отрицательные предложения. Причина в том, что в русском языке нет расхождения между целью высказывания и его семантическим значением, что говорит об открытости русских. Грамматические особенности речи королевы отражают повышенный интерес к отдельной личности. Личность говорящего в английском языке выражена личным местоиме-

нием «I» с большой буквы. Применительно к гражданам Британии, королева использует слова everybody, everyone. Сдержанность англичан проявляется в стандартном обращении на you и в игнорировании восклицательных знаков. Преобладание активного залога в предложениях говорит об уверенности в собственных силах. Особенностью грамматики речи А. Меркель является частое использование двоеточия, чтобы дать как можно больше пояснений людям, привыкшим жить по определенным правилам. К гражданам своей страны она обращается на вы с большой буквы, что подчеркивает ценность личности в обществе. Преобладание активного залога говорит о том, что человек берет на себя и действие, и ответственность за него.

В результате гипотеза о том, что речь политиков отражает черты ментальности всего народа, подтвердилась, о чем говорит тот факт, что в устойчивых выражениях, поговорках и в грамматике речи отражены традиции и повседневные реалии народа.

Удалось выявить следующие черты менталитета русских: эмоциональность, решительность, активность, взаимовыручка, склонность русских надеяться на стихийные силы в решении вопросов и плохое управление хозяйством.

Что касается англичан, то были обнаружены следующие черты: пунктуальность, гордость принадлежностью к своей нации, уверенность в себе, почитание традиций и религии, особое отношение к науке и образованию, сдержанность.

У немцев проявилась любовь к порядку, практичность, дисциплинированность.

Данное исследование может быть полезно социологам, политикам и всем людям, заинтересованным в развитии плодотворных отношений России с другими странами.

Список литературы

1. Маслова В. А. Лингвокультурология. М. : АCADEMA, 2001. 208 с.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : СЛОВО/SLOVO, 2008. 259 с.
3. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63061>
4. URL: <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/queens-speech-coronavirus-full-transcript-text-read-a9448531.html>

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛЕКТОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

А. О. Тюрин¹, О. Ю. Данюкова², И. Г. Потылицина³

^{1,2,3} Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматривается понятие диалекта, выявляются языковые особенности диалектов Великобритании. В ходе работы были изучены отдельные особенности диалектов кокни, Брумми, Джорди.

Ключевые слова: диалект, кокни, Брумми, Джорди

Английский язык является национальным языком Великобритании, США, Канады, Австралии и многих других англоговорящих стран. Известно, что варианты английского языка всех этих стран отличаются друг от друга. Региональные различия

в самой Великобритании также существуют [3]. От востока до запада, и от юга до севера язык может менять не только свое звучание, но и грамматический строй, вплоть до неузнаваемости тому языку, который мы привыкли слышать. Англия богата языковыми различиями, которые называются диалектами.

Диалект понимается как разновидность общенародного языка, употребляемая сравнительно ограниченным числом людей, связанных общностью территориальной, социальной, профессиональной [4]. Проще говоря, слова, которые люди используют в своей речи в определенной части страны. При этом диалект (в отличие от варианта языка) функционирует наряду с литературной нормой и не может выделиться в отдельный самостоятельный язык. С другой стороны, диалект может вытеснить другие диалекты с определенной территории, и даже стать основой литературного языка.

Такое уже случалось в истории английского языка. В VIII–IX веках диалект западно-саксонского королевства Уэссекс вытеснил другие диалекты, и впоследствии стал нормой общения между всеми семью королевствами. С уэссекским диалектом английский язык ассоциировался вплоть до норманнского завоевания Англии, в XI веке [6]. После двух столетий господства французского языка на территории Британии роль диалекта-лидера, которому суждено было объединить англичан в борьбе с французской аристократией, была возложена на лондонский диалект. Именно он стал основой современного литературного английского языка.

Диалекты в языке формируются по многим причинам. В Великобритании никогда не существовало единого органа по контролю и развитию языка.

Шотландский, валлийский, ирландский и другие языки сильно влияли на английский, что тоже способствовало возникновению диалектов.

Первый диалект, который мы рассмотрим и, который мы изучаем, когда учимся произносить слова – Received Pronunciation (RP), или «полученное произношение». Данный диалект можно услышать при просмотре программ BBC Television, когда будем слушать радио BBC. Однако следует отметить, всего 3 % говорят с данным акцентом на юге страны. Received Pronunciation – стандартное произношение, которое в настоящее время является национальной произносительной нормой. Он сложился в середине XIV века на основе юго-восточного диалекта, и в течение нескольких веков использовался в речи английской аристократии. К началу XIX века этому виду произношения стали обучать в частных привилегированных школах, что было доступно только детям из высших слоев общества. Понятие “Received Pronunciation” было введено диалектологом Эллисом (A. J. Ellis), который впервые употребил RP в 1869 г. в книге “On Early English Phonetics” [6, с. 17].

Таким образом, RP стал диалектом высшего социального класса. RP иногда называют «оксфордским» английским, в силу повсеместного использования «стандартного» языка университетом, т.к. вся выпускаемая литературная продукция, в частности, словари и другая научная публикация, и по сей день издается именно на стандартизированном варианте английского языка. До появления термина “RP” использовался термин “The Queen’s English”. Речь Королевы и ее Двора приобрела престижность и стала служить образцом для подражания еще в XVI–XVII веках.

Еще один диалект, распространенный на юге – Cockney (Кокни). Это местный лондонский акцент, и он имеет тенденцию распространяться дальше в такие места, как Кент, Эссекс [2].

Слово “cockney” переводится как «петушиное яйцо». Чаще всего так называли недоразвитые яйца, которые несут молодые курицы. Сельские жители пригородов Лондона называли так городских рабочих, которые не знали деревенских обычаев. Рабочие из Лондона относились к низшим слоям общества. Поэтому слово «кокни» сразу стало ассоциироваться с бедными сословиями: уличными торговцами, ремесленниками, кораблестроителями. Диалект Cockney противопоставлялся английскому языку аристократии и среднего класса.

Приведем несколько примеров этого диалекта.

1) Звук “th”, как мы знаем, чтобы произнести звук “th”, необходимо поставить язык между зубов. Но человек с диалектом Cockney вместо привычного нам межзубного звука произнесет “f” или звук “v”. (think – fink; with – wiv).

2) Твердый приступ (glottal stop). Например, в слове computer, звук “t” не произносится.

3) Когда в слове есть звук “l”, например, слово milk, вместо звука “l” будет звук “w”.

4) Звук “h” в начале слова не произносится, таким образом слова “home” и “have” будут звучать как /əʊm/ и /æv/.

В грамматике основным отличием Кокни от RP является употребление “me” вместо “my” и сокращение ain’t вместо am/is/are not [2].

Следующий диалект – Эстуарный английский, на котором говорят в юго-восточной части Англии, в тех районах, где река Темза впадает в Северное море и образует широкий эстуарий. Отсюда и название диалекта: Estuary – это воронкообразное устье реки, которое расширяется у моря.

Эстуарный английский считается неформальным вариантом английского языка или языком молодежи. Тем не менее, т.к. в современной Великобритании общепринятое произношение считается слишком вычурным, эстуарный диалект постепенно приобретает значимость и близок к тому, чтобы заменить его [1].

Эстуарный английский во многом схож с диалектом Кокни. Ученые до сих пор не знают, где можно было бы провести четкую границу между ними. Например, в этом диалекте буквосочетания th тоже произносятся как f или v. Также носители этого варианта английского проглатывают гласные звуки. А в некоторых словах звук l заменяют на w: tall у них звучит как tow.

Самые характерные особенности эстуарного английского в лексике – это cheers в качестве «спасибо» и mate вместо friend. Эти слова уже проникли в другие диалекты и популярны во многих областях Великобритании [1].

Следующий диалект называется Брумми, на нем говорят жители Бирмингема. Название диалекта происходит от исторических названий Бирмингема: раньше город назывался Brummaget. В речи его сокращали до brum, а от этого слова уже сформировали уменьшительно-ласкательное brummie. Брумми произносят буквосочетание pg на концах слов так же, как в слове singer: в их речи отчетливо слышна последняя согласная g. Гласные в таких словах как price и choice произносятся очень похоже, поэтому слова рифмуются между собой. Еще жители Бирмингема озвончают звук “s” на конце слов: например, bus произносится как buz.

В грамматике Брумми не отличается от стандартного британского, поэтому его часто называют акцентом. Но это неправильно: для Брумми характерно множество лексических особенностей. Вот несколько самых распространенных уникальных слов в этом диалекте:

Bostin – excellent: великолепный, отличный.

Cob – round and crusty piece of bread: что-то вроде булочки, которую в других областях Великобритании называют batch или barm.

A face as long as Livery street – a glum face: угрюмое, мрачное лицо [6].

Двигаясь на север, располагается диалект Джорди. На нем говорят в южном Нортумберленде, в северных районах Дарема и в Ньюкасле. Диалект начал формироваться еще в древние времена, в королевстве Нортумбрии. Жители королевства из поселений англоv, ютов и саксов объединялись против захватчиков и формировали общий, понятный для всех язык. Из него и развился диалект джорди. Джорди часто называют диалектом низших рабочих классов, но это несправедливо – на нем говорят и высшие сословия из Нортумберленда. Такой стереотип сложился из-за того, что на территории Нортумберленда развита горная промышленность –

в регионе много рабочих, говорящих на джорди. Из-за такой ассоциации в Великобритании было запрещено на радио и телевидении говорить на этом диалекте. Но после того как канал BBC выпустил передачу о равенстве диалектов, англичане начали изменять свое мнение о Джорди.

Джорди не так значительно отличается от стандартного английского, как другие северо-английские диалекты. Но у него есть несколько заметных особенностей. Звук “h” в начале слова не исчезает, а хорошо проговаривается. Звук “r” в конце слова не произносится, а читается как “ah”. Многие гласные читаются по-своему: например, walk и work произносятся одинаково. Последние гласные во многих словах растягиваются, из-за чего harpu звучит, как harрее. В словах club или plug слышится звук “u”.

В лексике диалекта джорди сохранилось много древних слов, которые в стандартном английском сейчас не употребляются. Например, aks вместо ask, canpet вместо can't, gan вместо go, lang вместо long, deed вместо dead.

Как и в других североанглийских диалектах, в джорди принято вместо ты говорить me. Часто заменяются и другие местоимения – например, I произносится как ah, а I'm – как ahm. Еще одна заметная особенность – замена последнего согласного на га: вместо got – gorra, вместо what – worra [6].

Подводя итоги, хочется отметить, что, кроме приведенных диалектов, которые являются одними из самых распространенных, в Великобритании существуют еще десятки необычных диалектов. В данной статье рассмотрены лишь самые основные.

Список литературы

1. Гололобова Н. И., Баклашова Т. А. Диалект estuary english и его влияние на нормативный английский язык // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 8 (62). С. 99–103.
2. Знаменская Т. А. Диалект кокни как источник языковых девиаций в современном английском языке // Инновационная наука. 2015. № 5. С. 106–107.
3. Караваева Д. Н. Диалекты как маркер идентичности в современной Северной Англии // Сибирские исторические исследования. 2020. № 1. С. 203–229.
4. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителей. 2-е изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 1976. 543 с.
5. Федорова Д. В. Лексико-грамматические особенности йоркширского диалекта // Вестник Вятского государственного университета. Филологические науки. 2017. № 2. С. 82–85.
6. Шевченко Т. И. Социальная дифференциация английского произношения. М. : Высш. шк., 1990. 142 с.

РАЗНОВИДНОСТИ АКЦЕНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А. В. Щекоłodкина¹, А. В. Борисов²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

¹*Средняя общеобразовательная школа, с. Чаадаевка
Пензенской области, Россия*

Аннотация. Рассматриваются разновидности английского акцента, его происхождение, отличительные черты и употребление.

Ключевые слова: акцент, произношение, диалект, язык

В современном мире значимость иностранного языка сложно переоценить. Английский язык стал мировым языком во всех сферах деятельности – в политике, науке, торговле и культурных отношениях. Многие статьи публикуются на английском языке и для того, чтобы идти в ногу с последними идеями, знание английского языка просто необходимо. Этот язык изучается большим количеством людей, т.к. его важность обусловлена следующими критериями: он является основным средством общения во взаимосвязанном и взаимозависимом мире, имеет статус интернационального языка. Кроме того, во многих странах мира английский язык имеет статус официального государственного языка, а, следовательно, является основным средством общения для проживающих в них людей. На протяжении многих лет в каждой из этих стран развивался свой вариант английского языка, включающий также специфическое произношение, или акцент.

Акцент – это манера произношения, характерная для определенной группы людей или определенной местности. Как следует из данного определения, акценты носителей языка могут различаться и в пределах одной страны.

Так, на территории Великобритании принято выделять 56 различных акцентов. В одном только Лондоне лингвисты выделяют три акцента: North London, South London и Cockney. Такое большое скопление различных акцентов на территории достаточно небольшого государства означает, что различия в произношении могут возникать у жителей городов, расположенных всего лишь в 5–10 километрах друг от друга. Каждый из акцентов обладает своей характерной особенностью [3, с. 56].

Носители языка очень четко слышат все эти различия в речи и часто по акценту могут определить происхождение своего собеседника. Например, одной из особенностей группы ирландских акцентов является четкое произнесение согласной «г» в любых позициях в слове, а также произнесение дифтонга [aɪ] как [ɔɪ]: [lɔɪk] (like), [brɔɪt] (bright), [hɔɪ] (high).

Из всего этого многообразия акцентов отдельное положение занимает так называемый «received pronunciation» или «RP» («нормативное произношение») – т.е. акцент «стандартного английского языка» («standard English»). Отличие RP от других акцентов заключается в том, что он связан не с определенной местностью, а с социальной группой, хотя и входит в группу южных британских акцентов. Сегодня RP ассоциируется, прежде всего, с образованием и формальным общением, на RP говорят дикторы BBC, а вот многие носители английского языка, наоборот, воспринимают RP как «отсутствие акцента» [5, с. 42].

Вспомним, что диалект – это разновидность какого-либо языка, которая отличается от других его разновидностей грамматикой, произношением и правописанием, словарным запасом. Диалекты употребляются в определенной местности.

Аристократический акцент. The posh English accent

Его название говорит само за себя, ведь слово posh переводится, как «элитный», «претенциозный». Это – язык высших слоев общества, престижный вариант произношения. Он стал определяющим в образовании и средствах массовой информации. Его отличает понятность и чистота, все согласные произносятся неспешно и вычурно, как будто у вас во рту слива. Конечно, говоря с акцентом posh, необходимо вести беседу с ноткой высокомерия, ведь вы лучше и важнее других.

Уэльский английский акцент. The Welsh English accent

Уэльский английский относится к диалектам английского языка, на котором говорят жители княжества Уэльс. Этот диалект в значительной степени подвержен влиянию уэльской грамматики и часто включает в себя слова, придуманные местными жителями. В целом же этот тип акцента мелодичен, как песня, которая льется то вниз, то вверх [1, с. 89]. Неудивительно, ведь сами уэльсцы по своему темпераменту не бывают где-то посередине, они либо летят вверх, либо

стремятся вниз. Таков и язык этого народа, в отличие от нормативного, стандартного английского, который более ровный.

Шотландский английский акцент. The Scottish English accent

Это широкое определение английского, на котором говорят в Шотландии. Но акценты шотландского разнятся в зависимости от региона. Например, предложение “I’m going to take the baby to the river for a picnic” («Я отведу ребенка к реке на пикник») на западе прозвучит как “Um gunny tak the wee’un ta the ruvur fe a picníc”, а на востоке – “Ah’m gonny teak the wee bairn te the riv’r fr a picnuc”. У шотландцев, конечно, есть свой сленг, включая слова aye (да), bonny (красивый), lassie (девчонка), wee (крошечный) и пр. Шотландский диалект всем известен тем, что звук /г/ в нем твердый и более долгий, чем в стандартном английском.

Ливерпульский английский акцент. The Liverpudlian English accent or Scouse

Ливерпуль стал известен всему миру благодаря безграничной популярности The Beatles в 60-х годах прошлого столетия. В целом за века отношение к Ливерпулю в Великобритании выработалось не совсем положительное, ливерпульский акцент считался чем-то низкосортным. Но благодаря популярности известной группы, общественное мнение слегка смягчилось к Scouse. Это еще одно название ливерпульского, так как жителей Ливерпуля называют ливерпульцами (Liverpudlian или Scouse). Этот акцент наиболее узнаваем в стране. Он знаменит своими жесткими носовыми тонами и, несмотря на некоторые сходства, значительно отличается от акцентов близлежащих территорий. Известный лингвист Фриц Шпиль (Fritz Spiel) охарактеризовал его как «на треть ирландский, на треть уэльский и на треть простуженный». Ливерпульский отличается быстротой и восходяще-нисходящей тональностью. Влияние ирландского выразилось в том, что название буквы Н произносится, как /heit/, а слова, на конце которых -ch, произносятся твердо [2, с.70].

Ирландский английский акцент. The Irish English accent

Английский пришел в Ирландию в XVI – XVII веках, когда ирландские земли постепенно населялись англичанами. Ирландский английский акцент развивался под влиянием самого ирландского языка (гэльского), английского акцента иммигрантов с запада и, в меньшей степени, шотландским диалектом.

В ирландском английском звук /г/ четко произносится во всех положениях, например: car – /ka:r/, corner – /kɔ:ner/, far – /fa:r/. Звук th /θ,ð/ заменяется глухими /t/, /d/: that – /dæt/, thirty – /tɜ:ti/. Дифтонг /ai/ произносится как /ɔi/, например like – /lɔik/, Irish – /ɔiriʃ/. Ирландский английский музыкален и певуч.

Широко известна особенность ирландцев не говорить «да» (yes) или «нет» (no). В ответ они просто повторяют глагол вопроса:

Do you drive? – I do. Can you sing? – I can’t.

Американский английский акцент. The American English accent

Самая характерная и наиболее отличительная черта американского английского – это, конечно, звук /г/. Он произносится гораздо отчетливее, чем в британском варианте и произносится во всех положениях. То есть first – /fɜrst/, hard – /hɑ:rd/, snore – /snɔ:r/. Еще одна особенность – это звук /æ/ в словах типа ask, class, dance, demand (ведь в британском английском в словах такого типа этот звук произносится /a:/). Также в словах типа bother, hot, gone, rob, want звук /o/ произносится как /a:/. И, наконец, звук /ju:/, который произносят как /u:/ после букв d,n,s,t (duplicate, student, tune).

Список литературы

1. Баранникова Л. И. Введение в языкознание : учеб. пособие. М. : КД Либроком, 2010. 392 с.

2. Березин М. Ф., Головин В. И. Общее языкознание : учеб. для вузов . М. : Альянс, 2014. 416 с.
3. Десницкая А. В. Сравнительное языкознание и история языков. М. : УРСС, 2004. 352 с.
4. Кодухов В. И. Введение в языкознание : учебник для вузов. М. : Альянс, 2011. 288 с.
5. Поливанов Е. Д. Лекции по введению в языкознание и общей фонетике. М. : Едиториал УРСС, 2019. 110 с.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО БЛОГА В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ TikTok

Р. А. Якупова¹, Е. Ю. Алешина²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматривается коммуникативное пространство блогов в социальной сети TikTok профессиональной направленности в композиционном, стилистическом и лексическом аспектах. Исследование посвящено поиску и выявлению таких абсолютно новых методов и способов совершенствования языковых способностей, которые отличаются креативностью, новизной, релевантностью, также стилистическими характеристиками отдельных блогов. Следовательно, целью работы является анализ стилистических особенностей англоязычных блогов.

Ключевые слова: блог, блогосфера, блогер, видеоблог, Интернет, социальная сеть, TikTok, медиалингвистика, медиастилистика, медиакультура, сайт, медиаобразование, медиатекст, блог-коммуникация

Блогосфера представляет собой новую стремительно развивающуюся область виртуальной межличностной коммуникации, которая становится одним из инструментов социального воздействия благодаря оперативности и личностному подходу к предоставлению информации. Каждый год с социальными сетями происходит великая миграция, поскольку новые платформы захватывают дух культуры Интернета. Массовое внедрение новых социальных медиа-платформ проходит через непрерывные циклы: от MySpace и Facebook до Instagram и Snapchat. В 2020 г. TikTok взял на себя эту роль.

Стремительный взлет TikTok к славе привел к нескольким заметным изменениям во многих областях жизни, включая музыку, танцы, актерское мастерство, наука, бизнес, кинопроизводство, медицина и, безусловно, сфера образования. Эти фундаментальные перемены оказывают значительное влияние и на языковую сферу ввиду доступности материалов и исключительной гибкости под воздействием внешних негативных факторов, в частности всемирной пандемии. За время массового карантина, TikTok доказал свою непробиваемость и эффективность в области обучения и развлечений, поскольку данная платформа ежесекундно предоставляет бесплатный контент для освоения чужой культуры и языков.

TikTok – это приложение для создания и обмена короткими видео внутри персонального блога. Успех данной социальной платформы закрепляется, и в том числе, в стремительном распространении образовательного контента, который, в свою очередь, несет в себе обучающий характер. Так, в некоторых школах США уже есть клубы TikTok, где учителя используют видео из платформы для привле-

чения внимания учеников. Одна из причин, по которой они настоятельно предлагают внедрение TikTok в процесс обучения – это возможность использовать инновационные и релевантные технологии, чтобы вовлечь обучающихся в творческое обучение [4, с. 64].

Поскольку тексты англоязычных блогов в социальной сети TikTok представляют короткую инструкцию или небольшой рассказ, значительный процент в нем составляют побудительные предложения, характеризующиеся низкой частотой употребления в повседневном общении. К примеру, автор блога "How_to_British" [8] часто начинает свое видео со слов "Today we are doing one of your requests" или "How to say...in British". Преподаватель и создатель канала "ENGLISH with KIM" [10] привлекает внимание побудительным вопросом по типу "Have you already heard new slang words?". В отличие от своих коллег, другие блогеры "Makashovs" [7] или "Teacher Luke" [9] предпочитают начинать каждое видео с небольшого творческого вступления в виде мини-сценки или театрального перформанса, намекая или подводя к непосредственному топику и наглядно показывая, какие ошибки наиболее типичны для иностранцев и как их можно избежать.

Свои советы блогеры нередко выражают с помощью повествовательных по форме предложений, содержащих различные модальные глаголы с оттенком волеизъявления в семантике. Ярким примером являются фразы: "You may say...", "You should go with...", "You can use..." [8] и много других. Однако большое внимание важно обратить на личный опыт блогеров. Так, будучи носителем языка, блогеры зачастую прибегают к использованию своего ежедневного вокабуляра, фраз, которыми пользуются коллеги или соседи или официанты в кафе. Ввиду этого, пользователи могут слышать фразы вроде "Sometimes we say..." [9], "We usually refer to..." [9], "We also might use..." [10] или даже "To me it sounds..." [10]. Это выражается в некоторой рефлексии от человека как от представителя собственной культуры.

Тем не менее, в подобных исследованиях обобщение всех стилистических особенностей вовсе не к месту. Экстралингвистические особенности TikTok блога во многом детерминируют его лингво-стилистические характеристики. Можно утверждать, что авторский блог – это своеобразное креативное пространство для персонального развития авторских идей создателя, который самостоятельно определяет структуру, дизайн и контент своего блога, а также использует языковые средства и стилистические приемы, которые бы наиболее ярко отражали замысел и тематику блога [6, с. 526–535].

В ходе исследования, выявлено употребление Интернет-лексики, профессионально-ориентированной лексики различного функционально-стилистического статуса, стилистически-маркированной лексики. Среди стилистических фигур наибольшее распространение получают метафора, сравнение, гипербола, эпитет [1, с. 113].

Огромное значение и немаловажную роль играет наличие сленга в блоге. Образовательные «странички» выделяют достаточное место для материала о недавних изменениях в своем языке, что позволяет пользователям учить не только основы языка, но и местную специфику.

В целом, роль современного сленга на таких платформах, как TikTok крайне важна. Исключительность нового молодого поколения в своем роде смешалась с культом TikTok, поэтому значительное количество современного слэнга неразрывно связано с деятельностью платформы и ее спецификой. К примеру, одни из самых популярных хэштэгов на платформе TikTok называется #Karen. За последнее время так называемые «Карен» стали широко распространенным явлением в социальных медиа, в особенности это относится к TikTok, поскольку эта

платформа собирает наибольшее количество молодых людей. В этом случае произошла апеллативация, т.е. замена собственного имени на нарицательное с целью продемонстрировать определенный тип белой женщины среднего класса, которая показывает поведение, проистекающее из привилегий. Другими словами, некая Карен ассоциируется с тем типом людей, которые используют свои относительные привилегии против работников сферы услуг или людей с иным цветом кожи [3, с. 193].

Также стоит отметить, что на сегодняшний день количество новых слов, порожденных TikTok, растет в геометрическом прогрессе. Кажется, что новым фразам и терминам слишком тесно быть использованными лишь в рамках данной платформы, поэтому современная английская речь обязательно включает слова *flex, cringy, savage, basic, lit, woke, clout, snacc, no cap, slaps, simp*.

Все же, в отличие от учебников и пособий соответствующей специализации или иных социальных платформ, блоги TikTok характеризуются наличием просторечных слов, что впоследствии ассимилирует их функциональный стиль с разговорным: *a savage step* (рискованный шаг), *pretty darn important* (чертовски важно), *a treat for the clout* (влиятельное знакомство). Использование профессиональной терминологии в сочетании с разговорной лексикой свидетельствует о преимущественно неформальном характере блогов профессиональной направленности и об их нацеленности на широкий круг пользователей, желание автора установить доверительные отношения со своими подписчиками [2].

К сожалению, у каждой монеты есть две стороны, поэтому неудивительно, что работая с TikTok мы сталкиваемся с не менее значимой проблемой частичного отсутствия грамматики или искажения принятых грамматических норм. Явление подобного рода в ряде случаев наблюдается среди блогеров, чья деятельность, как правило, не направлена на обучение языка или иные образовательные цели. Значительный процент пренебрежения грамматическими нормами присутствует, как правило, в комментариях. Многие пользователи намерено опускают вспомогательные глаголы при составлении простых предложений. К примеру, *This you?* или *Dis you?*. В некоторых случаях наблюдается обратная тенденция, то есть люди добавляют дополнительные, ненужные вспомогательные глаголы или слова в предложения для возможного усиления эффекта или желания подчеркнуть сказанное: *He really do be snitching*. – Он ябедничает!!!

Таким образом, стилистическая вариативность англоязычных блогов во многом обусловлена современными тенденциями, модой и ценностями, которые новое поколение активно осознает и внедряет в социум. Лексика, грамматика и фонетика, представленные в TikTok, многогранны и неоднозначны, поскольку количество пользователей данной платформы не ограничивается никакими характеристиками, что позволяет людям из каждого уголка мира присоединяться к инновациям. В действительности, любой язык содержит, своего рода, исключения, погрешности, упускаемые людьми в обиходной речи. Тем не менее, студент, стремившийся к модернизации собственных языковых навыков, обязан принимать во внимание возможность и наличие грамматических неточностей и грубых ошибок, допускаемых слишком часто на просторах интернета.

Исходя из вышесказанного, напрашивается вывод о том, что в процессе исследования действительно было установлено, что блоги профессионально-образовательной и развлекательно направленные представляют собой особую категорию блогов, в которой авторы рассказывают о своей профессиональной деятельности, делятся опытом и знаниями, дают советы своей целевой аудитории и расширяют пользовательский кругозор. Англоязычные блоги характеризуются высокой информативностью и структурированностью, поэтому их популярность целиком и полностью обусловлена доступностью информации, особым интересом

общества к личностно-ориентированным источникам информации, отсутствием границ и социальных групп для блогосферы. Основной целевой установкой англоязычных блогов является предоставление актуальной и познавательной информации, что объясняет выбор языковых средств, который сопровождается информационной и самопрезентационной целями автора блога.

Степень влияния интернета, а в особенности TikTok, – это вопрос несколько каверзный и абстрактный, но уникальность и специфика ресурсов и материалов на просторах интернет-платформ сопровождается высокой результативностью и многообещающими прогнозами и реформами в различных сферах жизни и общества, включая образование.

Список литературы

1. Бойченко Т. В. Гендерная составляющая блог-коммуникации: на материале личных автономных блогов : дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2013. 196 с.
2. Новикова Е. Г. Языковые особенности организации текстов классического и сетевого дневников : дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2005. 255 с.
3. Asif Agha. Tropes of Slang // Sings and Society. 2015. Vol. 3. P. 306–330.
4. Marshall D. P. The promotion and presentation of the self: celebrity as marker of presentation media // Celebrity Studies. 2010. Vol. 1, № 1. P. 35–48.
5. Mattiello E. An Introduction to English Slang: A Description of Its Morphology, Semantic, and Sociology. M. : Polimetrika, 2008. 320 p.
6. Pipenko N. A. Russian Blogosphere as a Public Sphere // Journal of Siberian Federal University: Humanities and Social Science. 2010. Vol. 3, № 4. P. 526–535.
7. TikTok. Makashovskiy. URL: <https://www.tiktok.com/@makashovskiy> (дата обращения: 28.11.2020).
8. TikTok. How_to_British. URL: <https://vm.tiktok.com/ZSnJaN2j/> (дата обращения: 08.12.2020).
9. TikTok. TeacherLuke. URL: https://www.tiktok.com/@teacherluke?source=h5_m (дата обращения: 13.12.2020).
10. TikTok. ENGLISH with KIM. URL: <https://vm.tiktok.com/ZStwVMfA/> (дата обращения: 02.12.2020).

Раздел 3

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

ПРОВОКАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК РЕСУРС ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Н. А. Бадалян

*Средняя общеобразовательная школа № 66 имени
Виктора Александровича Стукалова, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается возможность использования ресурса «провокативной педагогики». Процесс иноязычного общения у обучающихся при обучении иностранному языку будет целенаправленным и более эффективным, если оно осуществляется с использованием комплекса упражнений на основе провокативных приемов, позволяющих задействовать критическое мышление обучающихся, что дает большие возможности для повышения эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: «провокативная педагогика», критическое мышление, приемы, дискуссия, личностные результаты

Цифровизация и информатизация современного мира существенно повлияли, среди прочего, на доступность и объем получаемой информации, ее разнообразие и, в то же время, ее противоречивость. Учитель иностранного языка постоянно совершенствовать современный урок, находить новые подходы, приемы обучения обучающихся, позволяющие повышать познавательный интерес к изучаемому иностранному языку, повышать качество знаний обучающихся. Таким потенциалом обладают технологии развития навыков критического мышления. Осознание важности навыков критического мышления стимулирует к поиску новых технологий их развития при обучении иностранному языку.

Для успешной интеграции в современное общество молодым людям необходима способность критически осмысливать обстоятельства и принимать продуманные решения на основе анализа соответствующей информации. Человеком, умеющим критически мыслить, трудно манипулировать.

Изучение иностранного языка играет огромную роль в развитии критического мышления обучающихся, определяемую спецификой его как учебного предмета и особенностями используемых технологий обучения.

И. А. Зимняя подчеркивает, что именно в нашей стране в практике преподавания иностранного языка была впервые поставлена задача обучения мышлению на иностранном языке [7]. Основной целью развития критического мышления подростков является расширение мыслительных компетенций для эффективного решения социальных, учебных и практических проблем. Уроки иностранного языка способствуют развитию критического мышления благодаря разнообразному материалу и интерактивным подходам. Это стремление привело нас к рассмотрению возможности использования *ресурса «провокативной педагогики»*.

А. В. Енин предлагает следующее развернутое определение: «Провокативная педагогика» – направление науки о воспитании, вид прикладной педагогики, изучающий методы решения задач, связанных с использованием педагогической провокации [2]. В основе «провокативной педагогики» находится вызов воспитаннику, провоцирующий обратную реакцию личности на преодоление отрицательного педагогического воздействия, и тем самым активизирует и усиливает позитивные ресурсы своего «я» с высвобождением скрытой энергии сопротивления: самореализации, самоопределения, личностного и иного развития.

Как представляется, технология «провокации» вполне соответствует не только прикладным целям обучения иностранному языку, но и охватывает целый спектр проблем, связанных с изучением иностранного языка: столкновение культур, межкультурный диалог, поиск компромисса. Рассматривая другие аспекты, А. В. Енин отмечает: «Провокативная педагогика» – широкая система взаимодействия на воспитанников с использованием разнообразных техник, методик, приемов, средств и эффектов. Но она изначально несет в себе конфронтацию, конфликт, вопросы без ответов, сообщение специфической информации [2]. Но самое главное в том, что, навязывая «конфликт», она заставляет человека искать решения для выхода из него.

Эта технология кажется особенно актуальной, когда дело доходит до создания среды для личностного развития обучающихся и формирования их ценностных ориентаций. Но как бы привлекательна ни была эта технология, она имеет ряд ограничений и требует соблюдения важных условий: особый климат, психологический комфорт, взаимное доверие, субъект-субъектные отношения между преподавателем и обучающимися [3].

Таким образом, провокативное обучение может рассматриваться как дополнительный ресурс для развития критического мышления.

Воспитание гармоничной личности невозможно только на положительных примерах. Вокруг много и отрицательных качеств, которые следует критически переосмыслить и перевести в положительное русло.

Здесь возможны такие формы работы с детьми, как «День лени», «День гадов-стей», «Экскурсия по закоулкам», «Интеллектуальное казино», «Встреча с неинтересными людьми», «Я – Буратино», «Поругай Золушку», «Турнир маленьких разбойниц», «День ужасов (Хеллоуин)», «Урок невыразительного чтения» и т.д. [1]. Несмотря на очевидный лексический внешний стимул этих действий, они могут иметь неоспоримые преимущества. Нужно только правильно их подготовить, выполнить и проанализировать, правильно организовать результат. Суть методики «вредные игры» заключается в организации специальных («провокационных») действий учителя по отношению к обучающимся, позволяющих лучше понять поведенческие и мотивационные предпосылки взаимодействия обучающихся с окружающей средой, в том числе с использованием механизмов творческой деятельности.

Рассмотрим конкретные примеры.

«Сопротивление»

При возникновении неожиданных трудностей в выполнении задания необходимо научить подростка не сдаваться, а искать новые пути их преодоления (искать не причины «почему не сделал», а возможности «чтобы сделать»). Задача педагога – «научить мешать» воспитаннику так, чтобы у того срабатывал эффект сопротивления обстоятельствам. (Пример: игра «Я – Буратино!», где дети включаются в поиск «трудностей», «приключений» на свою голову).

«Запрет»

«Самое интересное то, что запрещают». Задача педагога – «научить запрещать» воспитаннику делать (поступать, изучать, участвовать) то, что сделать нуж-

но (полезно, интересно, доступно). (Вариант: «Вам не надо читать эту книгу. Особенно со страницы четвертой по одиннадцатую!»)

«Обратное действие»

«Каждое действие провоцирует противодействие». Задача педагога – научить видеть интересное в неинтересном. (Пример: игра «Выставка ненужных товаров», где дети определяют возможную пользу от «ненужных товаров», игра «Встреча с неинтересными людьми»). Провокация запускает механизм несогласия, речевого сопротивления, благодаря чему становится возможной оживленная дискуссия, помогающая обучающимся включиться в активный и заинтересованный диалог.

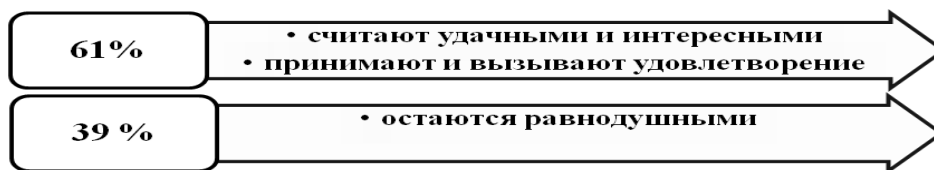
В качестве провокационных тезисов на уроках использовались утверждения: «Сон – вредная привычка современного человека», «Любовь допускает измену», «Многие утверждают, что спорт – это жизнь. Я так не считаю!», «Зачем человеку выходные? Это пустая трата времени!»

Когда учителю удастся снять культурный барьер, результат не заставит себя ждать: обучающиеся быстро усваивали актуальную для обсуждений лексику, закрепили навыки говорения, легко стали вступать в полилог без боязни высказывать мнение и сделать ошибку. Ученики стали более активными на уроке говорения, запомнили многие полезные речевые клише и вводные слова, научились делать вывод.

Необходимости найти положительные черты в отрицательных моментах необходимо учиться для написания эссе. В четвертом абзаце основной части надо опровергнуть убеждение оппонентов. Это наиболее сложная часть эссе, потому что всегда легче придумать аргументы «за» или «против», а вот найти в них неправильность, нерелевантность или несостоятельность – это еще одно усилие нашей логики. В некоторых случаях нужно постараться быть тактичными, признавая актуальность или закономерность оппозиционного мнения. Но вместе с тем надо уметь найти слабые стороны рассматриваемой точки зрения и дать дополнительную информацию, восполняющую пробелы в их логической достаточности.

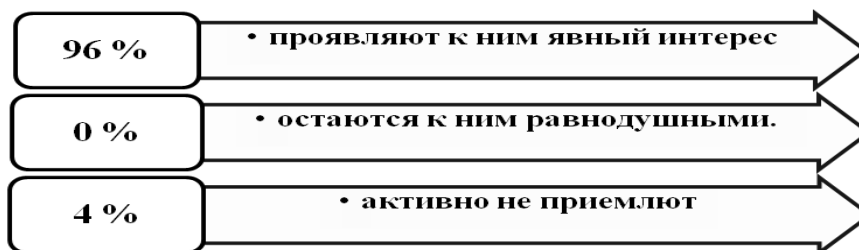
При определении процента вызываемого интереса у обучающихся к мероприятиям мы вышли к следующим любопытным показателям.

Ситуации «положительного» характера (позитивные игры, викторины, традиционные и т.п.)



Детей, которым такие ситуации не нравятся – нет.

«Вредные игры»



В последнем случае, как правило, не происходит поглощения отрицательного эффекта действия. Приобретение отрицательного опыта обучающимися в ходе «вредных игр» усугубляет его негативные потребности, а не ликвидирует их.

В то же время эффект применения в педагогической практике методики «вредных игр» заметнее и значительнее традиционных (позитивных) методик [1]. Необходимо целостное понимание проблемы отрицательной социализации, грамотное распределение ресурсов и возможностей «провокативной педагогики», умение сочетать ее плюсы и минусы, что приведет к более эффективному использованию психофизических возможностей ребенка, к более естественной самореализации детей, построенной на реальном интересе к жизни.

Поэтому о наличии отрицательных потребностей забывать нельзя и полностью изъять их невозможно, но можно уменьшить их эффект или перевести их в область положительной реализации. (Например, потребность властолюбия перевести в сферу реализации организаторских качеств, а жадный человек пусть учится на бухгалтера, экономиста или банкира).

Таким образом, в результате применения провокативного обучения актуализируется субъектная позиция личности каждого ребенка, и оно может рассматриваться как дополнительный ресурс для развития критического мышления в процессе обучения иностранному языку. Данные методы способствуют организации учебной деятельности учеников в соответствии с механизмами ценностной ориентации поиск – оценка – выбор – проекция. Несмотря на то, что все компоненты представлены в методах критического мышления, однако, выбор, как соотношение внешнего и внутреннего плана жизнедеятельности личности, и проекция, как прогноз, реальная конструктивная перспектива, выражены наиболее отчетливо и ярко.

Список литературы

1. Енин А. В. «Вредные игры». Основы провокативной педагогики : практ. пособие. Воронеж : Китеж, 2006. 104 с.
2. Енин А. В. «Провокативная педагогика» как прививка от нравственной патологии // Фундаментальные исследования. 2013. № 11 (ч. 9). С. 1919–1923.
3. Енин А. В. Технология «провокативной педагогики» как условие социальной адаптации подростка // Известия Академии педагогических и социальных наук. 2008. № 7. С. 408–410.
4. Кулькова Р. А. Я хочу тебя спросить...: 22 темы : (более 700 стимулов для бесед и дискуссий) : русский язык как иностранный, русский язык как неродной (материалы для развития речи на продвинутом этапе), русский язык для русских (материалы для бесед и дискуссий). М. : Граница, 2005. 299 с.
5. Некоторые вопросы психологии и педагогики социальных потребностей : сб. ст. / под ред. Ш. Н. Чхартишвили. Тбилиси : Мецниереба, 1974. 181 с.
6. Абраменкова В. В. [и др.]. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 1990. 494 с.
7. Сухова Л. В. Некоторые приемы формирования критического мышления на уроках французского языка // Иностранные языки в школе. 2006. № 1. С. 30–33.
8. URL: www.criticalthinking.org

МОТИВАЦИЯ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ ШКОЛ

В. С. Батайкина¹, Н. Ю. Прохорова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается мотивация изучения английского языка в школе, раскрывается понятие мотивации и определяется его роль в учебной деятельности. Выде-

ляются два основных вида мотивации – внешняя и внутренняя, обосновывается, как каждый вид мотивации влияет на учебную деятельность.

Ключевые слова: мотив, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, интерес, познавательная мотивация, роль учителя

В настоящее время изучение иностранного языка считается необходимостью образованного человека, поэтому уже с младших классов его начинают учить. Но, к сожалению, весь процесс изучения часто продвигается не так, как бы этого хотели учащиеся. Обычно на промежуточном уровне возникает переломный момент, когда особенно требуется мотивация для продолжения обучения иностранного языка. Рассмотрим этот термин более подробно.

Мотивация – это общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности и активному освоению содержания образования [3, с. 174]. И. А. Зимняя обращается к проблеме определения мотивации и обращает внимание на то, что исследователи рассматривают мотивацию и как конкретный мотив, и как систему мотивов, и как определенную сферу, поэтому следует разграничить понятия «мотивация», «мотив», «мотивационная сфера» [4, с. 69]. В «Словаре практического психолога» мотивационная сфера определяется как «иерархическая структура мотивов, присущих индивиду» [2, с. 286]. И у каждого человека такая «пирамида» мотивов имеет свою структуру, что и определяет характер личности, ее масштаб. То есть, мотивационная сфера это такой «стержень личности», который притягивает ценности, эмоции, ожидания и волевые качества.

Сама мотивация бывает внутренней и внешней – при внутренней мотивации человек получает награду за свои действия в виде чувства собственной компетенции, уверенности в своих силах и удовлетворения от своего труда. Похвала или одобрение только усиливает такой вид мотивации. Внешняя – зависит именно от отношений человека со средой, например, желание получить вознаграждение, или избежать наказания. Следовательно, она регулируется внешними психологическими и материальными условиями деятельности.

Существуют несколько теорий мотивации личности, они нацелены на повышение эффективности труда. Наиболее известна теории мотивации А. Маслоу, теория потребности в достижениях Д. Макклелланда и двухфакторная теория мотивации Ф. Герцберга.

А. Маслоу открыл закон, согласно которому только после удовлетворения нижележащих потребностей у человека начинает актуализироваться более высокая потребность. В противном случае, если потребности низкого уровня остаются неудовлетворенными, то человек не сможет удовлетворить потребности уже более высокого уровня.

Следующая теория – это мотивация Д. Макклелланда, которая рассматривает потребности высших уровней. Люди с высокой мотивацией властвования разделяются на две группы: те, кто стремится к власти из-за властвования и те, кто стремится ради решения групповых задач.

Ф. Герцберг также создал свою теорию. В 1959 году было проведено исследование по установлению различий в факторах, которые ведут к удовлетворенности или неудовлетворенности работой. Оказалось, что удовлетворение потребностей никак не усиливает мотивацию к труду – так и была сформулирована двухфакторная модель мотивации.

Во всех теориях есть некая схожесть, например, гигиенические факторы Ф. Герцберга соответствуют физиологическим потребностям по А. Маслоу, а мотивирующие факторы потребностям высших уровней [1].

Говоря о мотивации в школе, стоит уделить внимание именно познавательной мотивации, которая включена в деятельность учения и учебную деятельность. Раньше изучение английского языка ограничивалось лишь заучиванием слов, переводом текстов и выполнением грамматических упражнений, но на данный момент появилось много других форм обучения, а старые методы, в свою очередь, значительно расширились. Поэтому, формирование познавательной мотивации – это не просто «перекладывание» учителем в голову ребенка уже готовых мотивов или целей учения, а создание условий, которые помогут ребенку самостоятельно приобрести внутренние побуждения к изучению языка и дальнейшее саморазвитие мотивационной сферы.

Как правило, познавательная мотивация возникает в процессе получения знаний, но она не приходит сама по себе. Конечно, можно заставить ребенка учиться, опираясь на его чувство долга, но такое неустойчивое желание не может дать тех результатов, которые дает сам интерес к учебе. Для формирования полноценной учебной мотивации необходимо проводить целенаправленную работу у школьников [5].

Интересы являются важным эмоциональным проявлением такой мотивации. Они возникают на основе потребностей и формируются в процессе учебной деятельности и считаются большой побудительной силой. Поэтому важно отметить, что роль интересов в процессах деятельности исключительно велика, так как они выражают побудительную силу значимых объектов деятельности, и тем заставляют личность активно искать пути и способы удовлетворения жажды знания и понимания. Такое удовлетворение интереса, как правило, не приводит к угасанию, а наоборот, вызывает возникновение новых интересов, которые будут отвечать более высокому уровню познавательной деятельности.

Формирование и развитие познавательной мотивации рассматривается как сложный многоуровневый регулятор учебной деятельности, где высший уровень – сознательно-волевой, который способствует повышению эффективности познавательной деятельности обучающегося [6].

То есть, мотивация – это важный элемент успеха в любой деятельности, и она играет решающую роль в достижении желаемых целей, в том числе в изучении английского языка. Интересно, что до самого момента изучения языка и в самом начале у учащихся высокая мотивация. Каждый хочет овладеть английским языком и научиться общаться на нем, но как только начинается процесс изучения, то отношение учащихся сразу меняется, и у многих пропадает мотивация делать что-то дальше. Такое происходит, потому что первоначальный процесс предполагает период накопления нового теоретического материала, где надо просто учить и запоминать. В результате уменьшения мотивации, пропадает активность, и, следовательно, снижается успеваемость в целом. В принципе, такая ситуация считается обычной в изучении любого иностранного языка в школе. Таким образом, мотивацию можно по праву назвать главной движущей силой в учебной деятельности и успешном освоении материала. И положительный результат в большинстве случаев зависит, во-первых, от целей, которые ученики хотят достичь в процессе овладения английским языком, а, во-вторых, от учителя, у которого как раз главная задача – это стимулировать эту мотивацию. Поэтому такому спаду мотивации можно противостоять.

Рассматривая мотивацию как важнейшую часть процесса овладения английским языком, нужно не забывать, что она лишь сторона субъективного мира ученика, из-за этого и возникают трудности вызова мотивации со стороны. Учитель может лишь косвенно повлиять на нее – создать предпосылки и сформировать основания, на базе которых у учащихся уже будет возникать личная заинтересованность. То, есть успешное начало обучения зависит от учителя, насколько интересно он будет прово-

дить уроки. Например, в младшем школьном возрасте большое значение имеет игра, и следует уместно использовать разные игровые приемы, наглядность, тем интереснее проходят уроки, тем прочнее усваивается материал.

В формировании мотивации изучения английского языка могут помочь несколько условий – это активное включение каждого ученика в процесс совместной учебной деятельности на самих уроках, создание благоприятной обстановки. Конечно, обеспечение содержательного плана иноязычной речевой деятельности, который будет отвечать личностным особенностям учащихся, создание эмоциональной и содержательной поддержки, которая поможет снизить тревожность у некоторых учеников.

Таким образом, мотивация – это внутреннее поведение, которое побуждает индивида предпринимать какие-либо действия и включает в себя внешние и внутренние компоненты. Познавательная мотивация стимулирует самостоятельность, инициативность и целенаправленность, а также порождает специфические смысловые образования и познавательные эмоции – интерес к деятельности, удовольствие от получаемых впечатлений и умственных усилий. Ученики, имеющие положительную мотивацию и отношение к изучению английского языка, хорошо справляются с разными заданиями и активно участвуют в изучении языка.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1982. 504 с.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. М. : Харвест, 1998. 749 с.
3. Гордашников В. А. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа. М. : Академия Естествознания, 2009. 395 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. М. : Логос, 2000. 348 с.
5. Кулюткин Ю. Н. Мотивация познавательной деятельности. СПб. : Просвещение, 2002. 117 с.
6. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М. : Академия, 2002. 214 с.

СОЗДАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КРЕАТИВНОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. А. Безверхова¹, Л. Н. Кучерова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается создание иноязычной креативной дидактической среды на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе на примере сравнительного анализа УМК по немецкому и французскому языкам.

Ключевые слова: иноязычная креативная дидактическая среда, проект, презентация, фотоколлаж, викторина, интервью

Создание иноязычной креативной дидактической среды в школе невозможно без детального рассмотрения всех ее составляющих. Центральным понятием здесь является «креативность».

Слово «креативность» образовано от латинского «creatio», что в переводе на русский означает «созидание, сотворение». Существует множество определений креативности, и каждый исследователь вкладывает свое видение в данное понятие. Г. М. Коджаспирова определяет креативность как «функцию целостной личности, зависимость от целого комплекса ее психологических характеристик». По мнению исследователя креативность «характеризует уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности, несводимую к интеллекту» [1, с. 66].

Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии дает следующее толкование креативности: «творческие способности человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их созидания; степень восприимчивости к новым идеям» [2, с. 42].

Отдельные исследователи, например американский психолог Э. Фромм, описывают креативность как отсутствие боязни перемен, «способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [4].

Креативность может развиваться, если творческий человек придерживается демократического подхода к обучению языку. Изучающим язык предоставляется достаточно возможностей, чтобы выразить свое мнение и быть самими собой, не опасаясь дисциплинарных санкций. Действительно, креативность во многом зависит от способности учителя языка ценить даже самые маленькие творческие результаты, сделанные учениками. При этом учащиеся не боятся быть осужденными. Использование языка – это творческий акт: мы превращаем мысли в язык, который можно услышать или увидеть. Предлагая учащимся творческие упражнения, учитель заставляет их практиковать важный вспомогательный навык использования языка – творческое мышление.

На сегодняшний день учитель средней школы имеет большой выбор средств обучения иностранному языку. Основным средством, конечно же, остается учебник. Разработано большое количество учебно-методических комплексов по иностранному языку. Каждый комплекс включает в себя несколько составляющих: учебник, рабочие тетради на печатной основе, книга для учителя, аудиоматериалы.

Особое место в содержании учебников занимают **презентации**. Презентации обладают широкими возможностями для развития творческих и коммуникативных способностей учащихся, и потому являются незаменимым инструментом создания иноязычной креативной дидактической среды на всех ступенях обучения. Помимо этого в учебниках представлена и индивидуальная работа, которая позволяет развивать творческие способности учащихся, обеспечивает реализацию личных интересов и потребностей детей, а также способствует формированию чувства ответственности за принятие решений и собственную деятельность. Также в учебнике частым заданием являются **тематические диалоги**, которые учащиеся составляют самостоятельно. Данный вид заданий дает учащимся возможность творческого самовыражения, обеспечивает учет интересов каждого ученика.

После цикла уроков даны темы для **проектных работ**. Задания по созданию и защите учащимися собственных проектов являются важным условием создания креативной иноязычной дидактической среды. В процессе подготовки проекта дети имеют возможность реализовать свои творческие способности, проявить активность и самостоятельность, узнать что-то новое, научиться организовывать самостоятельно свою деятельность. Выполнение такой работы формирует у ребенка мотив говорения, появляется желание принять участие в общении. В учеб-

никах, анализируемых УМК представлены различные проекты. Проекты могут презентоваться в виде дебатов, викторин, видеофильмов, стенгазет, рисунков.

Исследуя возможность создания иноязычной креативной дидактической среды на уроке иностранного языка, проведем сравнительную характеристику УМК по немецкому языку И. Л. Бим, Л. М. Санниковой «Deutsch», И. Ф. Конго, О. А. Радченко, К. Зайферт «Wunderkinder Plus» и М. М. Аверина, Ф. Джин, Л. Рорман «Horizonte». Для сравнительной характеристики по французскому языку мы выбрали УМК А. С. Кулигиной и А. В. Щепиловой «Твой друг французский язык», Н. М. Касаткиной «Французский в перспективе», Н. А. Селивановой «Синяя птица».

Рассмотрим нестандартные уроки для создания иноязычной креативной дидактической среды на примере проектов в учебниках немецкого языка для 6 класса.

Пример 1. УМК «Horizonte». *Projekt: Main Traumzimmer.* (Проект: «Моя комната».)

Задание: Сделайте фотоколлаж и расскажите о своей комнате. Рассказ составьте по ответам на вопросы: *Wie groß ist es? Was ist drin? Was kann man da machen? Wer kann rein und wer nicht?* В рассказе можно использовать предложения:

Mein ideales Zimmer ist Quadratmeter groß;

Die Wände sind gelb und grün.

Die Decke ist...

Ich habe einen...und eine...im Zimmer.

Ich möchte viele Blumen im Zimmer haben.

Auf dem Schreibtisch steht.../ An der Wand hängt/hängen...

Пример 2. УМК «Wunderkinder plus». *Стенгазета на тему «Haustiere in unserem Leben»* («Домашние животные в нашей жизни»).

Задание: Составьте рассказ по ответам на вопросы: *Welches Haustier hast du? Wie heißt dein Haustier? Wie alt ist er? Wie sieht er aus? Was mag er? Was kann er machen?* В рассказе можно использовать предложения:

Das ist...

Mein Haustier heißt...

Er ist ... Jahre alt.

Mein Haustier ist...

Er... gern.

Er kann...

Пример 3. УМК «Deutsch». *Рисунок на тему: «Der Schulanfang in verschiedenen Ländern»* («Начало учебного года в разных странах»). **Задание:** Нарисуйте картинку на заданную тему и сделайте подписи к ней,

опираясь на материал пройденной главы и используя фразы:

In Japan beginnt die Schule im April.

In China beginnt der erste Schultag mit Turnen.

In der Schule gibt es immer etwas Neues und Interessantes.

Рассмотрим нестандартные уроки для создания иноязычной креативной среды на примере викторины, интервью и проекта в учебниках французского языка для 7 класса.

Пример1. УМК «Синяя птица». В рамках темы «*La Géo, c'est géant!*» учитель может предложить своим ученикам короткую географическую викторину, основываясь на тематике занятий по географии соответствующего класса:

– *Nous allons voir si vous avez bien appris la géographie.*

Qui peut me dire: Combien de continents y a-t-il sur notre planète?

Combien d'océans y a-t-il sur notre planète?

Quel est l'océan le plus grand du monde (l'océan Pacifique? l'océan Glacial?)

l'océan Indien? l'océan Atlantique?)

Quelle est la plus grande (la plus longue) rivière:

- *de la Russie?*
- *de la France?*
- *de l'Europe?*
- *de l'Amérique?*

Quelle est la mer la plus froide (la plus chaude) de notre planète?...

Пример 2. УМК «Французский в перспективе». Тема урока «*Répondre à tous les pourquoi, est-ce possible?*» Работа с интервью: учащиеся самостоятельно готовят вопросы, используя в виде опоры предлагаемую ситуацию и задание. Затем у доски 2-3 пары разыгрывают интервью. Оценивается не только содержание, но и форма проведения интервью (манера держать себя, корректно задавать вопросы, благодарить за ответ и т. д.). Примерные вопросы:

Depuis combien d'années apprenez-vous le français?

Quels sont vos projets/quelles sont vos intentions d'utiliser vos connaissances dans un proche avenir (à l'avenir)?

Si vous avez de la chance d'aller en France, comment vous servirez-vous de la langue française?

Aurez-vous besoin d'un interprète?

Qu'en pensez-vous?

Пример 3. УМК «Твой друг французский язык». Урок на тему "La chanson en France". Учащимся предлагается подготовить индивидуальный проект на тему по выбору: "Mon chanteur/ ma chanteuse préféré(e)", "Le style musical qui me passionne", "L'histoire de la création de "La Marseillaise". Каждый участник должен самостоятельно найти материал, картинки, иллюстрации и презентовать проект по выбранной теме всему классу.

При анализе учебного материала следует обратить внимание на то, что УМК «Deutsch» и «Твой друг французский язык» применяются в качестве обучения первому иностранному языку и имеют линию материалов с 2 по 11 класс, УМК «Horizonte» и «Синяя птица» предназначены для обучения второму иностранному языку и включают в себя учебники и дополнительные пособия с 5 по 11 класс. УМК «Wunderkinder Plus» и «Французский в перспективе» предназначены для изучения немецкого и французского языков в углубленном формате и содержат учебный материал с 2 по 11 класс. Другим важным отличием является то, что обучение по УМК в качестве второго иностранного языка позволяет учащимся достичь коммуникативной компетенции уровня А2-В1, по УМК в качестве первого иностранного – уровня В1. УМК с углубленным изучением позволяют достичь уровня В2 и возможности сдачи не только ОГЭ и ЕГЭ, но и международных экзаменов DELF-DALF.

Суммируя все вышеизложенное, можно утверждать, что УМК по немецкому и французскому языкам содержат формы и методы работы, направленные на создание иноязычной креативной дидактической среды на разных ступенях обучения в средней общеобразовательной школе.

Список литературы

1. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. М. : Академия, 2000. 176 с.
2. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / под ред. М. В. Гамезо. М. : Педагогическое общество России, 2001. 128 с.
3. Fromm E. The creative attitude. New York : Harper & Row, 1959.

МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ КАК ГЛАВНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

А. С. Беккер¹, Н. А. Павлова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Отмечается, что массовые открытые онлайн-курсы (МООК) – это новый шаг в системе образования, сделанный в стихийно наступивших условиях пандемии COVID-19. Преимущества онлайн-курсов перед традиционным образованием заключаются в наличии индивидуальных программ обучения. Рассматривается использование массовых открытых онлайн-курсов как основная тенденция современного образования. Особое внимание уделяется представлению курсов на международной платформе Coursera.

Ключевые слова: массовые открытые онлайн-курсы, дистанционное обучение, пандемия COVID-19, трансформация российского образования, трансформация международного образования, цифровые технологии

Стремительно развивающийся мир, логика изменений которого во многом определяется развитием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) сталкивает нас с противоречиями между привычным традиционным образованием и онлайн-образованием. За последние 10 лет было много предвестников наступления новой эры онлайн-образования, но своего пика она достигла именно благодаря условиям, в которые вынуждено попал современный мир. Пандемия COVID-19 бросила вызов Российскому и международному образованию и стала настоящим катализатором между процессом постепенного, частичного внедрения информационных технологий и стихийной, бесповоротной цифровизацией образования. Одной из проблем внедрения цифровых технологий в отрасль образования является необходимость формирования у учащихся «soft skills»: коммуникации, кооперации, критического мышления, креативности, самоорганизации, умения самостоятельно получать необходимую информацию, извлекая ее из огромного цифрового потока и др. [6, с. 20].

Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) – одна из форм дистанционного обучения, предполагающая возможность свободного доступа к учебным материалам через Интернет неограниченного количества участников с асинхронным форматом выполнения заданий, а также создания сообщества пользователей, преподавателей и ассистентов для обеспечения интерактивности учебного процесса [2, с. 5]. Массовое качественное образование, направленное на всестороннее развитие личности учащегося является целевым направлением развития образовательной отрасли.

Лидерами в области публикации МООК являются такие глобальные проекты как Coursera и edX. Также активно развиваются национальные платформы открытого образования: FutureLearn (Великобритания), NPTEL (Индия), XuetangX (Китай), Miriada X (Испания), FUN (Франция), Iversity (Германия), EduOpen (Италия) и др. Основное внимание хочется уделить платформе онлайн-курсов Coursera, количество пользователей которой за период пандемии выросло на 398 %. Платформа стала настоящим спасением для многих образовательных учреждений, став отличным дополнением в переходе на дистанционную форму обучения. Coursera предлагает бесплатно развивать навыки с помощью онлайн-курсов, сертификаций и дипломных программ от лучших университетов и компаний мира. Таким образом, студенты могут принять участие в онлайн-лекциях от таких ведущих образо-

вательных учреждений как Stanford University, Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), Yale University, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO) / МГИМО (Московский государственный институт международных отношений МИД России) и др. Таким образом, нет никаких сомнений в том, что трансформация образования уже достигает своего пика, и как ученики, так и учителя частично прошли свой цифровой путь [3, с. 145]. Глобальный сектор образования в мире становится все более конкурентоспособным, и только те, кто будут шагать в ногу со временем и использовать новые цифровые технологии, смогут воспользоваться всеми преимуществами, которые несет цифровизация.

Учитывая тенденции функционирования социально-экономических механизмов и поставленные современному образованию условия вирусом COVID-19 по всему миру, внедрение цифровых технологий в образовательную систему Российской Федерации и других стран становится приоритетной задачей выживания и дальнейшего развития общества. МООК представляют собой перспективную форму реализации учебного процесса в новых условиях. Освоение и адаптация данной формы обучения является одной из первоочередных задач. Увеличение числа активных пользователей портала массовых онлайн-курсов Coursera подтверждает целесообразность развития данной деятельности и в дальнейшем.

Список литературы

1. Азимов Э. Г. Использование МООК (массовых открытых онлайн-курсов) в обучении русскому языку как иностранному (достижения и перспективы) // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Вопросы образования: Языки и специальность. 2014. № 4. С. 124–129.
2. Азимов Э. Г. Массовые открытые онлайн-курсы в системе современного образования // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 12. С. 4–12.
3. Душина Е. В. О преимуществах использования цифровых видеоматериалов на занятиях по иностранному языку // Вестник Сибирской государственной геодезической академии. 2015. № 3 (31). С. 146–150.
4. URL: <https://1timer.ru/podruchnyjmaterial/mook/>
5. URL: <https://ioe.hse.ru/news/368270628.html>
6. Alario-Hoyos C., Pérez-Sanagustín M., Cormier D., Delgad-Kloos C. Proposal for a conceptual framework for educators to describe and design MOOCs // Journal of universal computer science. 2014. № 20 (1). С. 6–23.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

М. А. Беспалова¹, Е. Ю. Алешина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

²*Средняя общеобразовательная школа № 78, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются социокультурная компетенция, ее структура и средства формирования в процессе изучения английского языка. Изучаются возможности использования аутентичных медиаматериалов в процессе формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку в условиях реализации ФГОС.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, ФГОС, аутентичный медиаматериал, учащийся, учебная деятельность

В современных условиях постоянного расширения международных контактов одного умения правильно говорить и писать на иностранном языке явно недостаточно. Необходимо грамотное использование норм поведения – как речевого, так и неречевого, которое должно быть основано на знании особенностей культуры страны изучаемого языка.

Согласно ФГОС основного общего образования основная цель обучения иностранному языку – это формирование коммуникативной компетенции учащихся. Она, в свою очередь, включает в себя социальную, социолингвистическую, лингвистическую, социокультурную и дискурсивную компетенции [5].

Без знаний о культурных реалиях страны изучаемого языка сформировать коммуникативную компетенцию невозможно, поэтому в содержание предмета «иностраннй язык» обязательно входит знакомство с культурой и историей иностранного государства.

В Федеральном государственном образовательном стандарте социокультурная компетенция определяется как «приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах» [5].

Формирование социокультурных знаний и умений означает расширение объема лингвострановедческих и страноведческих знаний за счет новой тематики и проблематики речевого общения, углубление знаний о стране или странах изучаемого языка, их науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте этих стран в мировом обществе, мировой культуре, взаимоотношениях с нашей страной; расширение объема лингвистических и культуроведческих знаний, навыков и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка [6].

В рамках ФГОС выделяется несколько компонентов социокультурной компетенции, включающих понимание собственной культуры, осмысленное представление о картине мира иной культуры, положительное восприятие изучаемого языка и его носителей, готовность разрешать конфликты и противоречия, а также умения и навыки вести межкультурный диалог. С каждой последующей редакцией стандартов образования социокультурной компетенции уделяется все большее значение.

Необходимо заметить, что содержание социокультурной компетенции демонстрирует ключевую цель развития личности учащихся, формирование у них способностей и готовности участвовать в диалоге культур. В основе данной коммуникации – принципы кооперации, взаимоуважения, терпимости к отсутствию культурной идентичности преодоления культурных различий.

К средствам формирования социокультурной компетенции [2, с. 2] относятся:

1. Представленная на фотоснимках, плакатах, иллюстрациях, слайдах, схемах, символике, в рисунках, кинофильмах и прочее истинная действительность.
2. Предметно-вербальная среда, представленная в телевизионных программах и радио, билетах в театр, кинотеатр, на поезда и автобусы, этикетки товаров, анкеты, объявления и прочая реальная действительность.
3. Изобразительное искусство и художественная литература.
4. Песенно-музыкальная среда, кинематограф.
5. Научная и справочно-энциклопедическая литература.

6. Средства массовой информации.
7. Аутентичные тексты, учебные разговорные тексты от носителей языка о своей культуре.
8. Общение с учителем как ретранслятором и интерпретатором культуры другого народа.
9. Изучение на уроках английского языка лексических правил, закономерностей, норм речевого этикета, невербальных средств общения, т.е. непосредственно иностранный язык как неотъемлемый компонент культуры.

Одним из наиболее эффективных средств формирования социокультурной компетенции на уроках иностранного языка считается использование аутентичных медиаматериалов.

Медиаматериал – это источник, содержащий в себе совокупность информационных средств и приемов, необходимых для передачи информации в контексте медиа. К данным материалам относится медиатекст, под которым понимается сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа. К медиатекстам относят тексты газет и журналов, песни, видеоклипы, радио/телепередачи, плакаты. Они имеют большую познавательную и лингвострановедческую ценность, а также способствуют реализации на уроках важных принципов обучения неродному языку, таких как коммуникативность, наглядность, новизна и функциональность.

Основным вариантом предъявления социокультурной информации считается текстовая. Например, аутентичные тексты информационно-справочного характера: аудиоинформация в галереях и музеях, объявления в аэропорту, вокзале, в транспорте. Кроме этого учащимся предлагаются тексты, которые могут встретиться в реальной жизни при обучении или при посещении страны изучаемого языка: прогноз погоды, новости, спортивные репортажи, инструкции, интервью [1].

В процессе написания магистерской диссертации нами были изучены и выявлены методические рекомендации для работы с аутентичными медиаматериалами на разных этапах обучения.

Газетный текст, в данном случае, рассматривается как одно из эффективных средств формирования социокультурной компетенции учащихся. Конечно, для учащихся младших классов необходимо очень тщательно отбирать данный материал. Газетный текст очень сложен для восприятия младшими школьниками, поэтому достаточно использовать небольшие отрывки из объявлений, новостей или интервью, в то время как для учеников основной школы могут использоваться полные тексты статей.

При отборе текстов и разработке упражнений к ним необходимо учитывать их воспитательный, развивающий и культуроведческий потенциал, мотивационную способность, а также на проблемный характер содержания текстов. Важен вопрос: может ли текст являться источником дополнительной информации, образом, стимулом для порождения собственного высказывания, помогать учащемуся наиболее полно и адекватно реализовать свое коммуникативное намерение с учетом норм и правил общения в данной культуре.

Важным звеном в процессе работы с текстом является контроль понимания прочитанного. Здесь возможны следующие формы работы по формированию социокультурной компетенции: ответы на вопросы по содержанию текста, нахождение на географических картах определенных упоминавшихся названий, краткий пересказ, выражение собственного мнения.

Для детей с ОВЗ в ФГОС реестре от 17.09.2020 предусмотрены следующие требования к сформированности социокультурной компетенции на начальном этапе обучения: знания названий стран изучаемого языка; некоторых литератур-

ных персонажей популярных детских произведений; сюжетов некоторых популярных сказок, а также небольших произведений детского фольклора (стихами, песнями) на иностранном языке; элементарных форм речевого и неречевого поведения, принятого в странах изучаемого языка [7].

Для детей среднего и основного этапа обучения предусмотрено расширение и углубление знаний, полученных на начальном этапе.

В заключение следует сказать, что дидактический потенциал использования аутентичных медиаматериалов для формирования социокультурной компетенции весьма велик. Учителям следует чаще употреблять их на уроках иностранного языка не только для формирования социокультурной компетенции, а также и для мотивации учеников на дальнейшее изучение иностранного языка, воспитания всесторонне развитых, конкурентоспособных личностей.

Список литературы

1. Алиева А. Э. Роль аутентичных текстов в обучении чтению // International scientific review. 2015. № 3 (4). С. 59–61.
2. Барменкова О. И. Видеозанятия в системе обучения иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 1999. № 3. С. 20–25.
3. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 38 с.
4. Лукьянова Л. А. О функционально-содержательной основе формирования социокультурной иноязычной компетенции старшеклассников. URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2194.htm>
5. Об утверждении федерального государственного стандарта основного общего образования : приказ Минобрнауки России № 1897 от 17.10.2010 : [в ред. Приказа Минобрнауки России № 1644 от 29.12.2014] // Вестник образования. 2011. № 4. С. 10–12.
6. Сачкова Е. М. Формирование социокультурной компетенции на уроках иностранного языка в соответствии с ФГОС. URL: <https://infourok.ru/statya-formirovanie-sociokulturnoy-kompetencii-na-urokah-inostrannogo-yazika-v-sootvetstvii-s-fgos-2055536.html>
7. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/adaptir-oop-noo-zader-psich-razvit-3klass/>

ИЗУЧЕНИЕ БРИТАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М. Р. Бикмаева¹, О. А. Павлова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Обобщаются идеи и аспекты, известные современной концепции изучения иноязычной (британской) культуры в старших классах. Представленный анализ затрагивает раскрытие сути культурологического подхода в изучении иностранного языка для большей полноты получаемых учащимися знаний.

Ключевые слова: школьное образование, лингвистика, культурология, иноязычная культура, культурологический подход к обучению

Современная концепция обучения выпускников школ легко выражается в некоторых принципах:

- Первый из этих принципов содержит парадигму: выпускники осознают собственную идентичность (гражданскую, этнокультурную, общечеловеческую). Они стараются гибко адаптироваться в меняющихся ситуациях, самостоятельно критически и аналитически мыслят, правильно работают с информацией, распределяют ресурсы, в целом более коммуникабельны и самостоятельны;

- Второй можно выразить так: выпускники средних школ, а также ученики старших классов способны овладеть универсальными способами познания;

- Третий и завершающий в этом перечне заключается в том, что выпускники школ в среднем по показателям успеваемости успешнее усваивают содержание конкретного учебного предмета (например, иностранного языка) [2, с. 56].

Лингвистическое образование в школе должно добиваться следующих результатов при подготовке выпускников:

- Развитие личностных качеств (формирование базовых личностных позиций, определенных важных качеств, мотивов, получаемых школьниками в процессе изучения иноязычной культуры по сравнению с родным языком и культурой своего народа);

- Способствовать проявлению межпредметных навыков компетенции (повышение компетентности познания при помощи изучаемого языка, помощь в самоанализе и повышения целостности своих компетенций);

- Успешное освоение предметных аспектов (компетенции межличностного и межкультурного общения) [2, с. 12].

Изучение иноязычной культуры является своего рода способом межличностной коммуникации и обогащения духовного мира личности на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка (история, литература, музыка и т.д.), информации о структуре языка, его происхождении, развитии, особенностях и т.д.

В современной школе невозможно представить себе изучение иностранного языка без использования культурологического подхода. Культурологический подход должен выполнять пять функций: развивающую, учебную, воспитательную, познавательную и профессиональную.

Развивающая функция. Смысл ее можно объяснить тем, что иноязычная культура влияет на развитие социальных и профессиональных аспектов личности выпускников, развивая следующие свойства личности:

- Психические грани личности, относящиеся к речевой деятельности (речевое мышление, внимание, память на слух, воображение, восприятие и др.);

- Вербальные способности (фонематический слух, чувство языка, способность к догадке, различению, имитации, к логическому изложению и др.);

- Личностных черт, например, любовь к труду, сила воли, настойчивость, активность;

- Привычка обучаться чему-то новому.

Учебная функция. В основе культурологического подхода к изучению иностранного языка лежит усвоение основных речевых парадигм и разнообразных форм коммуникации. Все это приводит к тому, что ознакомление с иноязычной культурой способствует наполнению внутреннего мира учащихся, отстаиванию собственных убеждений, культуры своего народа и т.п. Любой подвид вербальной деятельности раскрывает однозначные цели: речь, аудирование, двусторонний перевод (с родного на иностранный язык и наоборот), чтение, письменная работа.

Воспитательная функция заключается в том, что иноязычная культура выступает элементом нравственного воспитания. При реализации данной функции в сфере профессиональной иноязычной коммуникации существуют потенциальные возможности, такие, как содержательные (наличие разнообразных проблем) и организационные (обсуждение этих проблем и трактовка).

Познавательная функция. Изучение иноязычной культуры позволяет прийти до сути понимания этой культуры, т.к. все культурные особенности страны изучаемого языка полностью при изучении иностранного языка не представляется возможным изучить. Нужно учитывать, что другие народы и их культуры имеют определенные особенности, сильно отличающиеся от других, даже близких народов. Познавание данных особенностей можно добиться только при условии овладения культурой. Если изучающий иностранную культуру через языковую коммуникацию вступает в межкультурную профессиональную коммуникацию, ему стоит иметь понимание о том, что взаимопонимания в подобного рода взаимодействиях можно добиться только при ознакомлении его членов с иноязычной культурой, уважения к ней и признании ее ценности. Овладение культурой – это постижение системы ценностей народа.

Профессиональная функция. Смысл данной функции можно описать так: иноязычная культура может сыграть роль в ориентации в профессиональной специфике, которая имеется у определенного народа. Путешествие в другое государство обычно провоцирует человека на эмоции абсолютно различного спектра. Индивид, которому довелось попасть за границу, способен очаровываться иной действительностью: магазинами, домами, продуктами, стилем одежды. Но если в другую страну прибыл специалист, начав работать, то он в любом случае испытывает влияние иноязычной культуры на свою жизнь [3, с. 7].

Работа над методиками формирования иноязычной этнокультурной компетенции выпускников старших классов средних школ интересно совершать при помощи художественной наглядности. При этом происходит процесс создания научно обоснованного комплекса упражнений, которые при этом всем берут во внимание знания, навыки, умения и способности, входящие в состав компонентов данной компетенции.

Для составления основы данных упражнений и заданий, необходимо учитывать направленность образования у выпускников иноязычной этнокультурной компетенции, также обязательным условием является верная интерпретация термина «комплекс упражнений», который можно представить, как, например, «совокупность типов, родов и видов упражнений, объединенных между собой по назначению, материалу и способу их выполнения» [1, с. 19].

Очень хорошо в данном вопросе зарекомендовали себя учебные Интернет-ресурсы и новейшие информационные технологии. Они дают нам абсолютно иной взгляд на содержание образовательных ресурсов Интернета. Вполне спокойно можно рассмотреть их не как дополнительные (однако они могут являться и дополнением к основной очной программе обучения), а в качестве аналоговых или альтернативных. Обучающие школьные Интернет-ресурсы (наряду с печатными учебниками и учебными пособиями) могут образовать базис развития иноязычной коммуникативной компетенций (по видам речевой деятельности) [1, с. 46], [1, с. 3].

Учителю предстоит провести подбор ресурсов сети Интернет для каждой группы учеников соотносительно с изучаемым аспектом темы. После изучения, обсуждения и полного понимания конкретной проблемы в каждой первичной группе учащиеся перегруппировываются так, чтобы во вновь образованных группах было по одному представителю из каждой первичной группы. В процессе обсуждения все учащиеся узнают друг от друга все аспекты обсуждаемой проблемы. При таком обсуждении учащиеся должны высказывать свое собственное мнение, делать выводы, прогнозировать дальнейший возможный ход действия (если это приемлемо). В ходе решения веб-квеста через изучение материала и его обсуждение обучающиеся должны ответить на один общий вопрос дискуссионного характера. В качестве примера предлагается веб-квест, посвященный СМИ в США. При

работе с данным веб-квестом класс разбивается на группы только один раз, и через общую дискуссию представители всех групп знакомятся с разными аспектами изучаемой темы.

На современном этапе изучения иностранным языком, когда используются новейшие Интернет-технологии, возникает острая необходимость в разработке новых учебных Интернет-ресурсов, направленных на комплексное формирование и развитие:

- аспектов иноязычной коммуникативной компетенции во всем;
- многообразии ее компонентов (языкового, грамматического, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного);
- коммуникативно-когнитивных умений осуществлять поиск и отбор, производить обобщение, классификацию, анализ и синтез полученной информации;
- коммуникативных умений представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами Интернета;
- умений использовать ресурсы Интернета для образования и самообразования с целью знакомства с культурно-историческим наследием различных стран и народов, а также выступать в качестве представителя родной культуры, страны, города и т.п.;
- умений использовать ресурсы Интернета для удовлетворения своих информационных интересов и потребностей [5, с. 3].

Список литературы

1. Быстрой Е. Б. Формирование познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования. 2019. № 4. С. 146–149.
2. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб. : Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ ; [Cambridge] : Cambridge Univ. Press, 2001. 223 с.
3. Пассов Е. И. [и др.]. Урок иностранного языка. Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
4. Скрипникова Т. И. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам : учеб.-метод. пособие. Владивосток : Дальневосточный федеральный университет, 2017. URL: <http://uss.dvfu.ru/>
5. Эминова Э. Р. Структурные компоненты иноязычной коммуникативной культуры в изучении иностранного языка обучающимися общеобразовательной школы // АНИ: педагогика и психология. 2019. № 2 (27). С. 90–91.

ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

А. Г. Бочкарева¹, Е. А. Толстоухова², П. А. Гагаев³

^{1,2,3}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается понятие имиджа педагога, анализируются результаты опроса по проблеме имиджа современного преподавателя. Даются рекомендации по совершенствованию имиджа учителя.

Ключевые слова: педагогика, имидж педагога, образ педагога, позитивность, Я-концепция

Каждому человеку знакомо понятие «имидж». Это представление о человеке, складывающееся на основе его внешнего вида, привычек, манере речи, менталитета, поступков и т.д. Кроме того, имидж может соответствовать определенной профессии. Рассмотрим, как понятие имидж относится к педагогике и учителю, в частности.

Современные исследователи уделяют немало внимания тем деталям имиджа, которые могут создать авторитетный образ настоящего педагога, который будет примечателен и для коллег, и для учеников, и их родителей. который способствует профессиональному становлению и совершенствованию методических приемов работы учителя. Эту проблему рассматривают в своих работах методисты, педагоги и психологи, например, В. Н. Черепанова, А. Ю. Панасюк, А. А. Калужной, Н. А. Моревая, Ю. В. Пелех, А. В. Матвийчук, Н. А. Тарасенко и др.

В настоящее время проблема имиджа педагога стоит очень остро, т.к. на современном этапе может наблюдаться снижение статуса преподавателя. Имидж всегда связан с той социальной группой, с которой планируется проводить работу [1]. Так как педагог имеет дело не только с обучающимися, но и с их родителями, с собственными коллегами, понятие «имидж» имеет массовый характер.

В речи довольно часто встречается термин «имидж», но, тем не менее, до сих пор нет его однозначного толкования. В переводе с английского «image» дословно означает образ. Причем, под образом подразумевается не только визуальный образ человека, но и образ его мышления, действий и поступков [10].

Многие из авторов определение имиджа интерпретируют по-своему.

Ю. В. Пелех, А. В. Матвийчук, характеризуя идеальный образ современного педагога, считают, что обязательным элементом культуры должно стать стремление педагога к достижению ценности самсамоактуализации и самореализации в повседневной и профессиональной жизни [6].

Именно это стремление заставляет педагога самосовершенствоваться, искать новые формы преподнесения материала и взаимодействия с окружением: с учениками, их родителями, коллегами, руководством и т. д.

Исследователь личности педагога В. А. Сухомлинский особое внимание заостряет на этике педагога [3]. Этика – одна из важнейших характеристик учителя, потому что он передает ученику не только свои знания, но и расширяет его кругозор посредством своего жизненного опыта, моральных ценностей, поэтому этика педагога должна быть одним из определяющих компонентов имиджа. В. А. Сухомлинский, В. И. Писаренко, И. В. Чернокозова анализируют деятельность педагога и акцент делают на педагогическом этикете [3]. Педагогический этикет, по их мнению, включает в себя правила культуры поведения, регулирующие общение между педагогом и учащимся, педагогом и родителями, педагогом и педагогом.

Так, речь педагога должна отличаться внутренней силой, уверенностью, формулировкой мыслей и идеями. Речевая культура – неотъемлемая характеристика педагога, ведь даже при всей предметной эрудиции, отсутствие или недостаток речевой культуры может оказаться не только причиной профессиональных ошибок, но и фактором устойчивого личностного неприятия педагога как профессионала [7]. Таким образом, речевая составляющая представляет собой как средство передачи информации, так и способ убеждения учеников, что, безусловно, немаловажно при работе педагога как в школе, так и в учреждениях дополнительного образования и в вузах. Речь может почти мгновенно показать весь опыт человека, его характер и намерения. Так, к примеру, выразительная речь может создать атмосферу коллективного эстетического переживания, тогда знания будут предоставляться в увлекательной форме [2]. Важной задачей речи педагога является создание доброжелательной психологической атмосферы общения, в которой ребен-

нокможет раскрыться и показать свои знания. Голос – главное профессиональное орудие педагога. Звучность и громкость голоса – это яркое свидетельство уверенности и чувства собственного достоинства. Следует помнить, что медленный темп речи хоть, на первый взгляд, и облегчает восприятие, но не может служить стимулом к вниманию. Торопливая речь также неприятна, как и вялая речь. Она обусловлена плохим запоминанием предмета.

Манера общения – важнейшая характеристика привлекательного имиджа педагога [9]. Идеальная скорость речи человека – 1-2 слова в секунду. Так создается оптимальная для понимания скорость речи. Однако одним из важных факторов остается не только скорость речи, но и ее содержание. Важно строить речь таким образом, чтобы она была понятна конкретной аудитории, соответственно возрасту, жизненному опыту слушателей.

Еще одной очень важной характеристикой имиджа является его функциональность [5]. При помощи хорошего продуманного образа человек может достичь определенных целей, эффективно решить поставленные задачи, сделать более успешной ту или иную деятельность.

Таким образом, анализируя сущность и структуру понятия имидж педагога, раскрытую разными авторами, следует отметить схожесть их точек зрения: в них имидж педагога рассматривается как система взаимосвязанных компонентов в основе которой – профессионально значимые личностные качества, способствующие реализации призвания педагога и отражающиеся в стиле его внешнего облика, речи и поведения.

Приведем результаты опроса по проблеме имиджа современного педагога.

1. Учитель – важный субъект процесса обучения, поэтому без соответствующей квалификации и особых качеств, к которым относится и имидж, он не сможет развиваться в своей сфере.

2. Современному педагогу необходимо уметь сочетать внутренние и внешние индивидуальные, личностные и индивидуальные качества.

3. Учащиеся хотели бы видеть своего учителя, как человека, хорошо разбирающегося в своем материале, готового помочь с конкретной темой и профессиональным выбором относительно будущего.

Таким образом, основными критериями современного педагога являются профессиональные, личностные качества и способности, совокупность которых впоследствии позволит специалисту в полной мере выполнять свои обязанности.

Итак, мы можем сказать, что имидж – это символический образ субъекта, создаваемый в процессе субъект-субъектного взаимодействия [1]. Имидж нельзя рассматривать лишь как феномен психической жизни индивида, но, в то же время, будет неверно описывать его и как исключительно проявление внешних по отношению к индивиду факторов, в том числе воздействия группы. Он является проявлением работы психики по согласованию ее собственных импульсов с индивидуальным и групповым опытом [2].

Современный педагог может полностью реализовать себя как личность, добиться эффективного выполнения целей обучения, организовать эффективное учебное сотрудничество и педагогическое общение, но для этого необходимо соблюдать некоторые рекомендации:

1. Быть готовым к постоянному самоизменению, лабильностиморальных ценностей, саморазвитию и самосовершенствованию как в области своего предмета, так и личностных установок;

2. Поддерживать у себя позитивную Я-концепцию себя как профессионала, акцент на своих достижениях, усиление своих положительных качеств, постоянное творческое развитие и стремление к благополучному развитию своих учеников.

Список литературы

1. Баранов В. А. Имидж личности как социально-психологическое явление // МАГИСТР. 2001. № 2. С. 2–9.
2. Берд П. Продай себя. Тактика совершенствования Вашего имиджа. Минск : Амалфея, 2000. 208 с.
3. Бережная М. С. Технология построения имиджа педагога ДОУ // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2010. № 5. С. 33–39.
4. Горчакова В. Г. Прикладная имиджеология : учеб. пособие. М. : Академический Проект, 2007. 400 с.
5. Золотовская Л. А. Особенности профессионального имиджа педагога: социально-психологический аспект // PR в образовании. 2005. № 3.
6. Ковтунова О. М., Ковтунова А. Н. «ИМИДЖ»: 100 определений понятия : словарь. Екатеринбург, 2008. 367 с.
7. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя. М. : ВЛАДОС, 2004. 222 с.
8. URL: https://vuzlit.ru/713085/struktura_imidzha_uchitelya
9. Мурашов А. А. Речевой аспект профессионального имиджа педагога // Образовательные технологии. 2013. № 2. С. 140–144.
10. Перелыгина Е. Б. Психология имиджа : учеб. пособие. М. : Аспект Пресс, 2002. 223 с.

ТИПИЧНЫЕ ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ РУССКОГОВОРЯЩИХ ЛЮДЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А. Н. Бочкарева¹, Ю. Н. Недозрелова², О. А. Павлова³

^{1,2,3}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Разбираются типичные фонетические ошибки русскоговорящих людей в процессе изучения английского языка.

Ключевые слова: акцент, английский язык, русский язык, русскоговорящие, англоговорящие, носители языка, проблема, ошибка, речь

«Каждый раз, когда мне кажется, что меня ограбят, я подделываю русский акцент», – так отозвался об акценте русских людей, говорящих на английском языке, Дэниел Э. Содер, американский стендап-комик и актер. Действительно, изучая английский, мы нередко забываем про работу над произношением и привыкаем говорить со знаменитым русским акцентом, над которым так любят подшучивать англоязычные носители языка. Вероятнее всего, это происходит, потому что те ошибки, которые люди, изучающие английский язык, постоянно допускают в своей речи слишком нелогичны и непривычны для слуха англичан, что последние просто не могут понять, почему тот или иной звук в слове вызывают у нас трудности.

Тем не менее, сами носители языка относятся к неправильному произношению достаточно лояльно, а в Сети Интернет можно встретить немало видеороликов, в которых звезды кино и шоу-бизнеса стараются копировать русский акцент и даже угадывают его среди всех остальных. Такое отношение, возможно, обусловлено тем, что существует несколько десятков английских диалектов, каждый из которых звучит по-особенному [2]. Несмотря на это, все же стоит учиться говорить по-английски правильно и не допускать фонетических недочетов. Каков же

именно русский акцент в английском языке, и какие самые распространенные ошибки допускаются при общении на нем? Давайте выяснять.

Наверное, самой популярной ошибкой русскоговорящих при изучении английского языка является сильное искажение межзубных звуков, не существующих в родном языке. Например, при правильном произношении словосочетания *"these teeth"* в звуках [θ] и [ð] язык должен быть между зубами. У русских же эти звуки превращаются в «с», «з», «ф» и «в» и звучат как *«вис тиф»* или *«зыс тис»*.

Следующая, не менее часто встречающаяся ошибка – замена "w" на «в». Этого звука нет в русском, поэтому многие заменяют его на «похожий» звук «в». В английском же языке звук «в» передает отдельная буква "v". Например, местоимение *«we»* обычно читается как *«ви»* [5].

Вызывает проблемы у русскоговорящих и правильное произношение английского [h], который произносится с аспирацией и почти не слышен. Его русский аналог [х] куда более шумный и жесткий. Особенно это слышно в начале слов. Например, в предложении *"I know her"*, *"her"* будет звучать как [з:]. Русские же произнесут это как *«хе»* [7].

В русском «р» и английском [r] нет ничего общего, что и вызывает трудности. Поэтому слово *"rabbit"* русские прочитают твердо – *«рэбит»*. То же касается и носового английского [ŋ] и русского твердого «н».

Разница между английскими звуками [æ] и [e] довольно тонкая. Поэтому слова *"bad"* и *"bed"* у русскоговорящих зачастую звучат одинаково. Дело в том, как широко человек раскрывает рот во время произношения. В русском языке нет звуков, которые зависят от этого. Напротив, в английском языке – от правильности произношения, порой, зависит смысл слова [5].

В окончании [-ing] звук [ŋ] – носовой, а звук /g/ не произносится (если и произносится, то нечетко). Поэтому, будет ошибкой прочитать слово *"beginning"* как *«бигининг»* [6].

В русском языке нет такой терминологии, как долгие и краткие звуки, мы произносим их одинаково, в то время как англичане обращают на это пристальное внимание. Например, от долготы произношения может поменяться смысл слова: *"leaves"* [lɪ:vz] *листья* – *"lives"* [lɪvz] *живет* [1].

В ходе данного исследования был проведен опрос студентов историко-филологического факультета с целью выяснения, действительно ли изучающие английский язык испытывают вышеописанные фонетические трудности. Респондентам предлагалось прочесть небольшой по объему текст на английском языке уровня Upper Intermediate и записать свое чтение. Проанализировав их речь, мы пришли к следующим результатам: замена "w" на «в» оказалась самой распространенной и незамечаемой ошибкой наравне с разницей в звуках [æ] и [e]. Произношение межзубных звуков стало второй по популярности проблемой в речи студентов. Внимание к краткости и долготе гласных звуков в английских словах также уделялось не значительно. Возможно, это произошло, потому что в быстром потоке речи трудно идентифицировать, какие слова относятся к одной или другой группе. Меньшую трудность опрашиваемые испытали с окончанием -ing и аспиратором английского звука [h]. Что касается английских звуков [r] и [ŋ], ошибок в их произнесении практически не было обнаружено. Скорее всего, это можно объяснить тем, что аналогов этим звукам в русском языке нет, поэтому при изучении английской фонетики на их отработку уделяется больше внимания и времени.

Русский акцент воспринимается носителями по-разному. Для первых он – повод для шуток, вторые находят его милым, третьи привыкли к нему и не обращают на него особого внимания. Приведем несколько примеров мнений англичан, касающихся этой темы [3].

Джейми: «Я привык общаться со своими русскими друзьями и потому даже не замечаю, что у них есть акцент».

Натаниэль: «Русские студенты произвели на меня огромное впечатление. По сравнению с другими национальностями их произношение часто очень хорошее. Конечно, у них тоже есть проблемы, но в целом у русских произношение гораздо лучше, чем у других народностей».

Рик: «Если какая-то девушка говорит с русским акцентом, я готов слушать ее целый день!» [7].

Представляется удивительным тот факт, что большинство англоговорящих считает, что избавляться от иностранного акцента нет необходимости, если вас понимают. В английском есть множество акцентов и среди носителей языка. Скорее всего, этим и объясняется их терпеливое отношение к иностранным акцентам.

Русский акцент в английском языке – очень популярная тема для обсуждения, но стоит заметить, что и англичане испытывают определенный ряд трудностей при изучении фонетики русского языка. Не стоит много говорить о том, что русский считается одним из сложнейших языков для изучения иностранцами. Англоговорящие находят забавным русский акцент, но и сами они, говоря по-русски, звучат необычно, непривычно уху русского человека и достаточно смешно.

Авторы статьи проанализировали несколько популярных шоу [8], где иностранцы читают русские тексты, комментарии в социальных сетях и попросили помощи у знакомых носителей языка.

Пожалуй, самая большая проблема англоговорящих в отношении русской фонетики, которая была выведена в ходе анализа, – это расстановка ударения. Например, одно из самых распространенных слов, которые называют англичане на вопрос «Какие русские слова вы знаете?», – это «бабушка». Для русскоговорящих людей оно элементарно простое, но, тем не менее, иностранцы произносят его, ставя ударение на второй слог. Также определенную сложность не русскоговорящие испытывают при понимании смысла одинаковых в написании, но разных по смыслу и звучанию слов. Например, британцу Джордану было очень сложно разделить слова «душ» и «душа» в предложении «У душа есть душа»: он не мог понять, почему два таких разных слова одновременно такие одинаковые.

Другая фонетическая проблема заключается в прочтении окончаний «-ть». Сложность состоит в том, что в английском языке не существует мягкого знака, поэтому, например, слово «читать» иностранцы скорее произнесут как «читац» или «читат», пытаясь смягчить в конце твердость звука. И, в целом, при изучении русского языка у англичан есть некая тенденция делать мягкие звуки более твердыми. Возможно, это также ассоциируется со стереотипом о жестком и грубом характере русских. Тем не менее, звук «ы» часто подменяется звуком «и», так как «ы» также не имеет аналога в английском.

Еще одна из самых заметных проблем – проговаривание шипящих и свистящих звуков, таких как «с», «ц», «ч», «ш», «щ». При произнесении чаще всего происходит необдуманная и ничем необоснованная замена одних звуков на другие, в результате чего получается забавная «словесная каша». Например, скороговорку «Шла Саша по шоссе и сосала сушку» не смог выговорить никто из опрошенных англоговорящих.

Таким образом, не стоит переживать, если человек никак не может избавиться от своего акцента, говоря на иностранном языке. Совсем не страшно звучать по-русски, говоря на английском, и наоборот. Естественно, существует несколько фонетических правил, которые очень важно соблюдать, чтобы быть понятным иностранцу, но также никто не запрещает сохранять необычные детали произношения, из которых строится личный, персональный акцент. Такой акцент – часть личности человека, его собственное «Я», и это совершенно нормально.

Список литературы

1. Внимание! Русский акцент // Enline: [сайт]. 2017. URL: <https://elf-english.ru/2011/05/kak-izbavitsya-ot-russkogo-akcenta/> (дата обращения: 10.03.2021).
2. Диалекты английского языка в Великобритании // Lingua-airlines.ru. 2018. URL: <https://lingua-airlines.ru/articles/dialekty-anglijskogo-yazyka-v-velikobritanii/> (дата обращения: 10.03.2021).
3. Как избавиться от русского акцента? // Elf English.ru. 2011. URL: <https://elf-english.ru/2011/05/kak-izbavitsya-ot-russkogo-akcenta/> (дата обращения: 10.03.2021).
4. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. 2-е изд. М. : Просвещение, 1976. URL: <https://rus-lingvistic-term.slovaronline.com/36-акцент> (дата обращения: 10.03.2021).
5. Русский акцент в английском: основные особенности и как от него избавиться // Хабр. 2021. URL: <https://habr.com/ru/company/englishdom/blog/538508/> (дата обращения: 10.03.2021).
6. Русский акцент в английском языке: 5 ошибок, которые выдают в вас русского // Яндекс Дзен. 2018. URL: <https://zen.yandex.ru/media/okenglish/russkii-akcent-v-angliiskom-iazyke-5-oshibok-kotorye-vydaiut-v-vas-russkogo-5ac3ab228139ba39734ff9b0> (дата обращения: 10.03.2021).
7. Русский акцент: стоит ли от него избавляться? // Language GURU. 2020. URL: <https://elf-english.ru/2011/05/kak-izbavitsya-ot-russkogo-akcenta/> (дата обращения: 10.03.2021).
8. Stars speaking Russian // www.youtube.com. 2018. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nA8BAxDEELk&t=1s> (дата обращения: 10.03.2021).

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

И. С. Воронцова¹, Ю. А. Шурыгина²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Описываются особенности работы со слепыми и слабовидящими школьниками и представляются некоторые методические приемы обучения их английскому языку.

Ключевые слова: слепые и слабовидящие студенты, методические приемы, вербальная память, зрительная память, инклюзивное образование

Изучение иностранного языка – это деятельность, всесторонне влияющая на развитие личности учащегося, позволяющая ему улучшить память, внимание и способность концентрироваться на своих мыслях. Владение иностранным языком дает возможность более полно изучить культуру страны изучаемого языка, расширить свое мировоззрение и реализовать себя практически в любой сфере деятельности.

Влияние изучения иностранного языка на развитие личности учащегося проявляется в том, что на занятиях, помимо приобретения знаний, умений и навыков, совершенствуются социально-ценные качества ребенка [2, с. 16].

Каждый педагог, начинающий работать в инклюзивном образовании, должен понимать, что обучение детей с повышенными потребностями подразумевает применение особых средств и методов обучения, чем те, которые используются

в повседневной практике обучения обычных детей. Перечислим лишь некоторые особенности, которые педагог должен учитывать при организации учебного процесса для незрячих и слабовидящих учащихся:

- неполнота и неточность процессов восприятия;
- фрагментарность и бедность полученной информации;
- нестабильность произвольного внимания;
- снижение уровня познавательных способностей и умственной работоспособности;
- увеличение продолжительности обучения;
- снижение скорости прохождения учебного материала;
- трудности в регуляции поведения;
- замедление реакции узнавания и различения [4, с. 31].

Учителю, работающему со слепыми и слабовидящими учащимися, важно учитывать, что помимо нарушений зрения у детей может быть и ряд сопутствующих вторичных отклонений. Речь идет об отсутствии по понятным причинам воображения и наглядно-образного мышления, темпе движений, минимальном социальном опыте и довольно узком кругозоре учащегося, нарушении точности координации, проблемы с речью и слухом и др.

Одной из задач обучения детей иностранному языку является развитие их интеллекта, способствующего формированию вербальной памяти, т.к. и при говорении, и при аудировании работа идет в основном со словом. В данном случае необходимо большое внимание уделяется развитию слуховой памяти, так как недостатки одного вида памяти (зрительной) могут быть компенсированы за счет других. Этого можно добиться в процессе изучения иностранного языка, благодаря использованию сопровождающих УМК дисков, специальным упражнениям, направленным на расширение объема слуховой памяти [1, с. 43].

Характерной чертой слабовидящих детей является отсутствие произвольного внимания. Педагог должен предусмотреть задания, которые способствовали бы развитию таких свойств внимания, как объем, концентрация, устойчивость, интенсивность, сосредоточенность. Данные качества обеспечивают четкое и яркое восприятие учебного материала и его понимание, а также более быстрое, сильное запоминание и удержание в памяти на длительное время. Управление вниманием учащихся на уроке и при выполнении домашних заданий заключается в использовании интересного содержательного материала, поскольку внимание, основанное на интересе, имеет тенденцию к усилению, вызывает разнообразные ассоциации и способствует установлению многочисленных связей со знаниями, которыми обладает учащийся.

Все вышеперечисленные особенности слепых и слабовидящих детей требуют дополнительных усилий со стороны педагога и особого подхода, как к самим учащимся, так и к процессу обучения.

Далее рассмотрим некоторые из методических приемов, которые можно найти в работах преподавателей, которые изучают проблемы обучения слепых и слабовидящих школьников (О. Ю. Кацап, Л. В. Колесникова, Е. В. Коневская, А. Г. Литвак, С. А. Лосева, О. Г. Минина, В. Панкратова, Н. И. Рочева, О. Трофимова, Е. М. Стернина, Е. Г. Штоколова и др.). Очевидно, что школьникам, имеющим проблемы со зрением, необходимо уделять гораздо больше времени овладению новым материалом, формированию и развитию иноязычных умений, пониманию явлений и реалий. Так, например, если обычному школьнику может потребоваться от 5 до 20 минут, чтобы ознакомиться с новой лексикой, то ребенку с повышенными потребностями потребуется в три раза больше времени. В силу особенностей мышления, внимания и памяти учащихся с проблемами зрения учи-

тель должен многократно повторять как новый, так и уже пройденный материал, а учителя должны предлагать различные приемы, формы и виды организации такой деятельности. Главное – обеспечить многократное повторение изучаемого явления, добиться автоматизации необходимых действий и избежать потери уже сформированных навыков и умений [5, с. 48].

Весь материал по иностранному языку, представленный незрячим и слабовидящим школьникам, должен быть выучен наизусть. Это связано с тем, что учащиеся не обладают таким типом памяти, как зрительная, поэтому учитель не имеет возможности попросить детей быстро просмотреть материал, запомнив необходимую информацию на уроке. Также на начальном этапе школьники не могут записать нужную им информацию, сделать необходимые уточняющие пометки. Слуховая память у таких школьников формируется не сразу, она занимает некоторое время. Для запоминания материала преподаватель должен использовать максимальное количество стратегий, соответствующих индивидуальным стилям обучения (слуховым, кинестетическим, тактильным) и возрастным особенностям учащихся.

Для запоминания идеально подходят аудиоприложения к учебнику. Если они недоступны, учитель должен сделать аудиозаписи самостоятельно. Так ученики смогут закончить изучение нужной им информации дома, если они по каким-то причинам не справились с уроком.

При организации обучения слепых и слабовидящих учащихся учитель должен быть готов к тому, что ему придется использовать дополнительные объяснения и разнообразные наглядные пособия. Например, явления, знакомые и понятные обычным детям, требуют дополнительных комментариев для учащихся с проблемами зрения. Как объяснить ребенку, который никогда не видел и не знает, что такое облако, туча или туман? Чем они отличаются друг от друга? Семантизация таких лексических единиц возможна только с помощью подробного описания и объяснения, ярких словесных примеров и ситуаций. В других случаях учителю могут понадобиться различные средства наглядности и разнообразные реалии для организации учебного процесса. Ведь то, что слепые и слабовидящие ученики не смогут увидеть, они смогут осязать, обонять, пробовать на вкус и изучать [4, с. 22].

Таким образом, использование максимального количества стратегий позволит компенсировать недостаток видения, запомнить необходимую информацию, закрепить сформированные знания, умения и навыки, создать целостный образ изучаемого явления или объекта, сформировать и развить личность студента и, как следствие, облегчить дальнейший процесс адаптации и социализации в обществе.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Велби : Проспект, 2016. 448 с.
2. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. СПб. : Евразия, 2015. 240 с.
3. Малофеев Н. Н., Кукушкина О. И., Никольская О. С. Концепция СФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья. М. : Просвещение, 2014. 97 с.
4. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях : метод. рекомендации / отв. ред. С. В. Алехина. М. : МГППУ, 2017. 92 с.
5. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : метод. пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. М. : МГППУ, 2018. 156 с.

ТЕСТИРОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

А. Ю. Вьюговская¹, Т. А. Разуваева²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются особенности разработки тестов на контроль умений чтения на английском языке. Предлагаются алгоритм по разработке тестов, а также некоторые рекомендации для учителей.

Ключевые слова: тестирование, чтение, контроль, контроль знаний, педагогический контроль, формы контроля

Развитие умений чтения является одной из ведущих целей обучения иностранному языку. В соответствии с положением ФГОС основной целью изучения иностранных языков в школе является формирование у школьников коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Это подразумевает овладение всеми видами речевой деятельности. При этом встает вопрос о необходимости контроля и оценивания образовательных результатов учащихся.

В случае чтения для этих целей наиболее эффективным средством отслеживания динамики процесса формирования умений речевой деятельности в чтении является использование тестов, которые объединяют неотъемлемые элементы образовательной системы – обучение и контроль.

Говоря о чтении на иностранном языке, которое, безусловно, представляется гораздо более трудным, нежели чтение на родном языке, т.к. оно определяется степенью владения иностранным языком и целями обучения, читатель должен обладать определенными специфическими умениями, чтобы коммуникация между автором и реципиентом осуществилась. По Е. И. Пассову, такими умениями являются:

- умение выделять в тексте отдельные его элементы, обобщать, синтезировать отдельные факты, устанавливать их иерархию;
- умение соотносить отдельные части текста (смысловые куски) друг с другом;
- умения, связанные с осмыслением содержания текста;
- умение, выводить суждение, оценивать изложенные факты, интерпретировать подтекст;
- понимать аргументацию автора; выражать свое отношение к прочитанному;
- пользоваться сносками, лингвистическими справочниками и словарями;
- уметь использовать необходимые языковые средства для выражения мнений и чувств, используя уместные речевые клише [2].

Проанализировав теоретическую литературу и опираясь на собственный опыт, приобретенный в период прохождения педагогической практики, мы пришли к выводу о том, что поставленная преподавателем цель определяет объекты контроля, а также необходимо учитывать, какие виды чтения планируется проверить. Е. А. Пальмова в качестве таких целей предлагает рассмотреть так называемые макронавыки, которые, в свою очередь, включают в себя микронавыки.

Выработка подобных макронавыков является целью обучения чтению, в то время как микронавыки представляются средством достижения этой цели [1].

Таблица 1

Макронавыки и микронавыки (по Е.А. Пальмовой)

Макронавыки	Микронавыки
Извлечение необходимой информации;	Распознавание слов или группы слов в контексте;
Понимание общей идеи текста;	Постижение значения слова на основе его морфологического анализа или контекста;
Детальное понимание прочитанного текста	Понимание эксплицитной информации и др.

В соответствии с этим, можно предположить, что грамотно составленные тестовые задания являются эффективным средством контроля и обучения, который позволяет проверить уровень вышеперечисленных читательских умений.

Говоря о взаимосвязи вида чтения и объектов контроля, можно выделить следующие положения, которые необходимо учитывать при разработке тестов на контроль умений чтения:

1. При ознакомительном чтении объектом контроля могут выступать основные факты и некоторые важнейшие детали текста.
2. При просмотровом чтении объектом контроля выступает перечень различных вопросов, затронутых в тексте.
3. При поисковом чтении контролируется понимание конкретного, заранее выделенного факта или информации.
4. При изучающем чтении обучающийся должен воспринять всю информацию, содержащуюся в тексте.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для составления тестовых заданий на чтение необходимо четко понимать, уровень каких умений мы хотим проверить, иными словами, цель, поставленная учителем, должна быть грамотно и точно сформулирована. В свою очередь, выбор тех или иных заданий определяется все той же целевой установкой, которая также определяет объекты контроля.

На основе вышеупомянутых положений мы предлагаем следующий алгоритм по разработке тестов для контроля умений чтения, состоящий из следующих этапов:

- 1) определение и формулировка целей тестирования;
- 2) определение и анализ объекта контроля;
- 3) определение типа теста (определение вида, характера чтения, уровня понимания текста);
- 4) составление тестовых заданий с соблюдением валидности;
- 5) составление оценочной шкалы и ключей к заданию;
- 6) определение и расчет показателей качества теста;
- 7) апробация теста;
- 8) составление окончательного варианта теста;
- 9) экспериментальная проверка теста;
- 10) интерпретация результатов измерения.

Важно понимать, что при составлении тестовых заданий на определение уровня владения умениями чтения нужно стремиться, чтобы сама проверка стала основным звеном в процессе формирования и закрепления знаний и умений, чтобы эти задания побуждали обучающихся к самостоятельной мыслительной деятельности и познавательной активности, к открытию, осознанию неизвестного. Успешное выполнение заданий теста по чтению в значительной степени зависит

от готовности обучающегося переключить свое внимание на смысловую сторону читаемого, не отвлекаясь на преодоление языковых трудностей.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что тестовые технологии являются перспективной формой контроля знаний. Тестирование как средство контроля отвечает требованиям ФГОС, т.к. тестовые технологии изменяют роль учителя: от передачи знаний и проведения контроля он должен переходить к сотрудничеству с обучающимися в педагогическом процессе и совместному прохождению итогового контроля. Именно технологии сотрудничества в обучении и контроле позволяют обеспечить совершенствование всего учебного процесса. При обучении чтению на английском языке тестирование представляется средством совмещения контроля и обучения, что делает образовательный процесс более эффективным и продуктивным.

Список литературы

1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razrabotke-testovyh-zadaniy-dlya-kontrolya-umeniy-chteniya-i-audirovaniya-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 18.02.2021).

2. Пассов Е. И. Проблемы навыков и умений в обучении иностранным языкам. Воронеж : Воронеж. гос. пед. ин-т, 2002. 283 с.

АНАЛИЗ СРЕДСТВ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ «FORWARD» ДЛЯ 5 КЛАССА

М. О. Ганиева¹, Т. А. Разуваева²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Анализируются средства оценивания образовательных результатов учащихся в УМК по английскому языку «Forward» для 5 класса. Особое внимание уделяется тому, насколько данный УМК соответствует ФГОС, а также достаточно ли он наполнен данными средствами. На основе представленного анализа определяется эффективность применения этих средств и использования данного УМК в работе с учащимися.

Ключевые слова: личностные результаты, метапредметные результаты, предметные результаты

Оценка образовательных достижений школьников непосредственно зависит от планируемых результатов. Именно на них ориентируется в своей деятельности каждый учитель, который реализует требования ФГОС к качеству образовательного процесса. Практика показывает, что учителя хорошо владеют средствами оценивания предметных результатов, причем отдают предпочтение суммативному оцениванию, так как оно не такое трудоемкое, кроме того, существует большое количество уже готовых диагностических работ, включая тесты, комплексные работы, контрольные работы. Что касается оценивания личностных результатов учащихся, как правило, это оценивание проводится и интерпретируется школьными психологами. Однако, процедуры и контрольно-измерительные материалы для оценки личностных результатов в контексте конкретного школьного предмета, а также для оценки метапредметных результатов находятся в стадии разработки.

На основе проведенного анализа теоретической литературы, а также на основе собственного педагогического опыта, мы попытались выявить основные средства оценивания образовательных результатов учащихся, которые могут быть достигнуты в процессе изучения предмета «Иностранный язык», и распределить их по группам образовательных результатов (табл. 1).

Таблица 1

**Средства оценивания образовательных результатов по предмету
«Иностранный язык»**

Образовательные результаты	Средства оценивания
Личностные	анкеты, опросники языковой портфель
Метапредметные	языковой портфель листы самооценки листы оценки проектов карты и листы общеучебных достижений оценочные листы учителя задания на оценку УУД
Предметные	диагностические работы (тесты, контрольные работы, самостоятельные работы и т.д.)

Данная таблица послужила основой для анализа УМК «Forward».

В учебнике [4, 5] и рабочей тетради [3] учащимся предлагаются задания следующего типа: «заполни анкету, ответь на вопросы, затем расспроси друга», «оцени статью», «оцени ответ своих одноклассников» [3, 4]. Еще один элемент оценивания личностных результатов находится в конце книги учителя: там представлены контрольные работы (устная и письменная части), и учитель предлагает учащимся оценить устные ответы своих одноклассников наряду с самим учителем. Учитель раздает одному ученику задания для устного ответа и остальным ученикам – Peer Assessment Card «Оцени своего друга» (таблица 2). Обучающиеся отвечают по очереди, каждому из них дается время на подготовку к ответу. Во время ответа одного из одноклассников остальные слушают отвечающего и оценивают его ответ. Когда все ученики ответят, учитель спрашивает у них, кто отвечал лучше всех и достоин самого высокого балла. Учитель должен поинтересоваться, почему тому или иному ученику присуждается определенный балл, и только после этого выставляется итоговая оценка [2, с. 102].

Таблица 2

Peer Assessment Card (Оцени своего друга)

Student's name	Very good	Good	Not so good

В книге для учителя в разделе 3 «Контроль планируемых результатов» авторы учебника указывают, что «оптимальным способом организации накопительной системы оценки является портфолио учащегося – коллекция работ и результатов учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в различных областях» [2, с. 64]. Они предлагают включить в портфолио следующие работы: результаты выполнения заданий контрольной работы за четверть и в течение учебного года, результаты тестов на самопроверку, работу учащегося в четверти, а также результаты проектной деятельности и внеурочной работы (оценка творческой части портфолио ученика).

В книге для учителя есть календарно-тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности. Оно разделено по четвертям, и в конце каждой четверти представлена графа «портфолио», т.е. учащимся предлагается собрать портфолио с определенными материалами по пройденным темам. Например, к концу 1 четверти у учащихся портфолио должно состоять из следующих работ [2, с. 27]: конкурс визиток Identity Cards; постер/фотоколлаж My summer holiday; фотоочерк A day in the life of...; творческое задание My favourite film; постер/коллаж Natural treasures; постер How to save power.

Анализ предлагаемых средств оценивания личностных результатов показывает, что УМК “Forward” действительно содержит средства оценивания личностных результатов, но наш взгляд, можно было бы добавить задания не только на оценивание ответов одноклассников, но и на самооценивание.

Далее рассмотрим предлагаемые средства оценивания **метапредметных результатов**. В данном УМК отсутствуют листы самооценки, но при этом в рабочей тетради есть тесты для самопроверки с ответами в конце рабочей тетради и проекты [3, с. 92–101]. Их рекомендуется выполнять ученикам перед написанием контрольных работ. Листы оценки проектов, карты и листы общеучебных достижений также отсутствуют. Но в книге для учителя в разделе контрольных работ указаны содержание каждого задания, планируемый результат, и какие умения должны оцениваться при выполнении этих заданий [2, с. 68–71]. Из оценочных листов присутствует только протокол оценивания устной части контрольной работы с критериями оценивания и таблица перевода тестовых баллов в 5-балльную оценку [2, с. 65–66]. Понятие «языковой портфель» в УМК не используется, но упоминается понятие «портфолио», о котором мы написали ранее.

В результате анализа средств оценивания метапредметных результатов, мы можем отметить, что достаточно много средств еще можно добавить в данный УМК, например, листы самооценки, оценки проектов, карты и листы общеучебных достижений.

Перейдем к анализу предлагаемых средств оценивания **предметных результатов**. К таким средствам оценивания относятся диагностические работы. В учебнике (1 и 2 части) после разделов 4, 8, 12, 16 есть проверочный блок заданий Consolidation на повторение пройденного материала, содержащий задания на Listening, Speaking, Grammar, Writing, Reading, Language summary. Данный тест учащиеся выполняют в качестве подготовки к четвертной контрольной работе. В дополнение к этому блоку заданий идет отдельный блок в конце учебника Dialogue of Cultures, который содержит тексты и задания для развития разных видов чтения и формирования социокультурной компетенции учащихся. Как нами было указано ранее, в рабочей тетради также есть тесты для самопроверки и подготовки к контрольным работам [4, с. 44, 80, 84, 86; 5, с. 44, 76, 80, 82].

В УМК “Forward” также входит пособие «Практикум: лексика и грамматика», которое содержит упражнения для дополнительной отработки лексического и грамматического материала, включенного в учебник. В конце пособия есть блок упражнений Consolidation на повторение пройденных тем. Ученики могут проверить себя, используя ключи к заданиям [1, с. 130].

Таким образом, данный УМК соответствует требованиям ФГОС, предлагает различные задания для оценивания личностных, метапредметных и предметных результатов работы учащихся как в учебнике, так и в рабочей тетради (опросы, тесты и проекты в учебнике и рабочих тетрадях). Но, по нашему мнению, можно было бы включить и другие средства оценивания образовательных результатов. Например, добавив опросы в конце каждого раздела или урока для самооценивания, «одноминутное эссе», листы оценки проектов и общеучебных достижений.

Список литературы

1. Вербицкая М. В., Твердохлебова И. П. FORWARD. Английский язык: 5 класс. Практикум : лексика и грамматика. М. : Вентана-граф, Pearson Education Limited, 2021. 152 с.
2. Вербицкая М. В., Эббс Б., Уорелл Э., Уорд Э. FORWARD. Английский язык: 5 класс. Проектирование учебного курса : пособие для учителя / под ред. М. В. Вербицкой. М. : Вентана-граф, Pearson Education Limited, 2015. 128 с.
3. Вербицкая М. В. [и др.]. FORWARD. Английский язык: 5 класс. Рабочая тетрадь для учащихся общеобразовательных учреждений / под ред. М. В. Вербицкой. М. : Вентана-граф, Pearson Education Limited, 2013. 104 с.
4. Вербицкая М. В., Эббс Б., Уорелл Э., Уорд Э. FORWARD. Английский язык: 5 класс : учебник для общеобразовательных заведений : в 2 ч. Ч. 1 / под ред. М. В. Вербицкой. М. : Вентана-граф, Pearson Education Limited, 2013. 104 с.
5. Вербицкая М. В., Эббс Б., Уорелл Э., Уорд Э. FORWARD. Английский язык: 5 класс : учебник для общеобразовательных заведений : в 2 ч. Ч. 2. / под ред. М. В. Вербицкой. М. : Вентана-граф, Pearson Education Limited, 2013. 104 с.

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**О. Ю. Гаранина¹, Г. Нурмамедова², М. Таганов³,
С. Худайберенова⁴, Ю. А. Шурыгина⁵**

^{1,2,3,4,5} Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Обосновывается понятие «языковая догадка», даются упражнения, способствующие развитию языковой догадки.

Ключевые слова: языковая догадка, процесс обучения иностранным языкам

Под термином «языковая догадка» понимают способность раскрыть значение незнакомого слова из контекста, а также умение понять новое значение уже знакомого слова на основе понимания логики языка [6].

В процессе чтения на иностранном языке учащемуся часто приходится догадываться о значении не только отдельного слова, но и строить прогнозы относительно целого предложения, а также связного текста.

Языковая догадка – это своеобразный помощник в изучении английского языка, ведь знать перевод всех иностранных слов просто невозможно [9].

Работая с текстом учащимся необходимо уметь догадываться о значении незнакомых слов, опираясь на логику построения родного языка, анализ словообразовательных элементов и контекст.

Владение этим навыком значительно облегчает читателю работу с текстом: экономится время, которое могло бы быть потрачено на поиск той или иной лексической единицы в словаре, а незнакомые понятия в случае правильного их понимания запоминаются проще и эффективнее.

Таким образом, языковая догадка – это полезный навык, развитие которого облегчает изучение языка, а также формирует зрелого чтеца и повышает уровень владения иноязычной речью [1].

Языковая догадка не появляется спонтанно, она напрямую связана с имеющимся у человека жизненным и лингвистическим опытом. Она субъективна, поскольку то, что для одного ученика будет являться подсказкой, для другого останется нераспознанной лексической единицей. Однако специальные упражнения для тренировки делают это свойство нашего мыслительного процесса более управляемым.

В основу тренировочных упражнений по обучению языковой догадке легли теоретические исследования И. И. Колесника, К. И. Крупник [2] и Л. И. Сорокиной [5], которые советовали группировать слова для распознавания по словообразовательным, морфологическим и фонетическим признакам, и, основываясь на их характерные черты, предлагали давать слова в контексте. Незначительные временные затраты на выполнения в дальнейшем более сложных заданий являются подтверждением эффективности упражнений.

Примеры некоторых заданий.

1. Переведите слова, в которых конечная гласная заменяется на русскую «а»: *race, rose, decade, elite, doctrine*.

2. Переведите существительные, в конце которых в русском варианте нет буквы «е»: *climate, delegate, senate, laureate, cosmodrome*.

3. Переведите глаголы, в русском варианте добавляя -овать, -ировать, -цировать: *train, comment, orient, discredit, ignore, occupy, provoke*.

4. Переведите прилагательные, добавляя к русскому слову – ный: *parallel, abstract, real, creative, competent, naive, mobile, positive, concrete*.

5. Переведите существительные, добавляя в середине русского слова указанную в скобках букву: *giant (г), department (ф), corps(y), ultra (ь)*.

6. Догадайтесь о значении слов, созвучных с русскими, несмотря на несовпадение удвоенных согласных в разных языках: *arrest, dessert, compass, block, aggressor*.

7. Переведите на русский, заменяя сочетание “th” на «т», а “ch” на «х»: *athlete, rhythm, thesis, method, chaos, chorus, echo*.

8. Дайте перевод слов, обратите внимание, что буквы, набранные курсивом, отсутствуют: *camouflage, course, guide, guitar, theater, dialogue, parliament*.

9. Заменяя английские буквы “c”, “u”, “h”, “x”, “t” на «ц», «в», «г», «кс» и «ц» соответственно, переведите на русский язык: *cement, process, socialism, vice-president; automobile, cosmonaut, equator, equivalent; hymn, heroism, humanist; context, extra, export, expert, experiment; potential, initiative, internationalism* [9].

После подобных тренировочных упражнений составляются предложения, в состав которых включены слова, узнаваемые по указанным признакам.

Учащимся легко без помощи словаря выполнить приведенные выше задания.

Однако более продуктивным видом языковой догадки является так называемая обоснованная догадка [7], которая активнее помогает формировать навыки зрелого чтения. В этом случае перед учащимися ставится задача при переводе использовать не иностранный эквивалент однокоренного слова, а русский синоним.

Toassist (ассистент – помощник) – помогать;

Torevise (ревизия – пересмотр) – пересматривать;

Toindicate (indicator – индикатор, указатель) – указывать;

Todirect (director – директор, руководитель) – руководить;

Tooppose (opposition – оппозиция, сопротивление, противодействие) – противодействовать;

Tointervene (intervention – интервенция, вмешательство, захват) – захватывать, вмешиваться;

Resolute (resolution – резолюция, решение) – решительный, твердый;

Voluntary (volunteer – волонтер, доброволец) – добровольный [9].

Хорошей тренировкой обоснованной языковой догадки считается перевод предложений с интернациональными словами, но, как и в предыдущем задании, перед учениками ставится задача использовать русские синонимы, а не похожие на них однокоренные английские эквиваленты.

Необходимым шагом по развитию навыков языковой догадки, несомненно, является знакомство с таким явлением, как конверсия.

Конверсия – это образование слова одной части речи от слова другой части речи, при котором появляются новые лексические единицы без изменения основной формы. В результате эти лексические единицы приобретают новые синтаксические функции, сочетаемость и новое лексико-грамматическое значение. По мере выполнения заданий, задачу для школьников следует усложнять [4].

Немаловажным моментом при обучении школьников языковой догадке является умение отличать прямое значение слов от переносного, и на их основе определять подходящий по смыслу перевод.

The singer performed the song *accompanying* himself on the piano. (прямое значение). The teacher, *accompanying* the children, showed the much interesting (переносное значение).

Наиболее продвинутым этапом в процессе формирования и развития навыков языковой догадки у учащихся считается их способность отличать и образовывать производные слова.

Им должна быть предъявлена ориентировочная основа в виде схемы слово-образовательных элементов. Школьникам необходимо знать основные значения наиболее употребительных суффиксов и префиксов. Задания, нацеленные на умение работать с производными словами, могут быть сформулированы [9]:

1. Воспроизведите слова по моделям и переведите их.

$V + -er = n$ (*teacher, builder*);

$n + -less = a$ (*breathless, heartless*);

$v + -ment = n$ (*astonishment, development*).

2. Найдите в тексте производные от слов, объясните их образование и переведите на русский язык.

3. Образуйте от слов глаголы с суффиксами -ize, -ify, -ate и т.п. Образуйте их образование и переведите их.

4. Подберите приставки un-, non-, in- к словам, обращая внимание на контекст [3].

Формулировка заданий может быть различной в зависимости от состава лексики, подлежащей усвоению.

Конечно, обучение иностранному языку считается интегрированным процессом, при котором не следует при обучении языковой догадке ориентироваться только на работу с лексическим материалом.

Если учащиеся не знают грамматики, порядка слов в предложении или грамматической конструкции, то это лишает их возможности ориентироваться в правильном переводе частей речи, а, следовательно, понимании лексических единиц и контекста.

К примеру, частые затруднения вызывают подобные примеры:

1. I like him because he is like me. (Многозначное слово «like» в обоих случаях ошибочно трактуется одинаково).

2. Flowers need water. I water my flowers. (При переводе часто не учитывается явление конверсия, что приводит школьников в тупик).

3. It is a flat. It is flat. (Наличие артикля в первом предложении указывает на то, что следующее за ним слово следует переводить, как существительное. Во вто-

ром же случае как раз отсутствие артикля указывает, что перед нами прилагательное) [8].

Таким образом, языковая догадка является полезным навыком, развитие которого облегчает изучение языка, формирует зрелого чтеца, повышает уровень владения иноязычной речью. Поэтому на уроках очень важно работать над языковой догадкой, так как помимо расширения активного словаря учеников и практической языковой пользы, это будет способствовать развитию умений анализировать, систематизировать, обобщать и способствовать учебному процессу в целом.

Список литературы

1. Берман И. М. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках / под ред. проф. И. М. Бермана и проф. В. А. Бухбиндера. Киев : Вища шк. : Изд-во при Киев. ун-те, 1977. 175 с.
2. Колесник И. И. Некоторые приемы обучения чтению без словаря научно-популярной и политической английской литературы : автореф. ... канд. пед. Наук. М., 1968. 23 с.
3. Маслыко Е. А. [и др.]. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие. 4-е изд., стер. Минск : Вышэйш. шк., 1998. 522 с.
4. Минаева Л. В. Что способствует лучшему пониманию английского текста? // Иностранные языки в школе. 1989. № 6. С. 35–39.
5. Сорокина Л. И. Четыре модели буквенной и морфологической ассимиляции заимствований – основа их классификации // Иностранные языки в школе. 1977. № 3. С. 12–15.
6. Перцовая Г. М. Развитие языковой догадки : учеб. пособие для самостоятельной работы над совершенствованием знаний по английскому языку : для студентов старших курсов очного и заочного отделений и аспирантов высших морских учебных заведений. СПб. : Изд-во ГМА им. адм. С. О. Макарова, 2009. 167 с.
7. Узунова Л. М. Подготовка учащихся VI классов при работе с газетой // Иностранные языки в школе. 1983. № 3. С. 5–8.
8. Швецова О. А. Языковая догадка и другие умения чтения. М. : Билингва, 2001. 31 с.
9. URL:<https://urok.1sept.ru/articles/661372>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Р. А. Даврешян¹, А. В. Борисов²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматривается использование интернет-ресурсов в процессе обучения иностранным языкам как путь реализации различного взаимодействия с языком. Приводятся исследования, на основании которых оценивалась роль учителей в учебном процессе.

Ключевые слова: интернет, компьютерное обучение языку, языковые уроки, интернет-ресурсы, EFL (English as a Foreign Language), веб-инструменты

В последние годы в сфере обучения иностранным языкам все чаще поднимается вопрос о важности и целесообразности использования Интернет-ресурсов

в иноязычном образовании, что подразумевает не только анализ применения новых технических средств, но и исследование положительных и отрицательных сторон внедрения инновационных форм и методов преподавания.

Современные методики преподавания иностранных языков связаны с непрекращающимся техническим прогрессом, а также с технологическим обновлением процесса обучения. Последние достижения в области высоких технологий и распространение глобальной сети Интернет открывают перед преподавателями иностранных языков, методистами, а также самими учащимися широчайшие возможности для дальнейшего совершенствования учебного процесса.

Экспоненциальный рост Интернета оказал значительное влияние на преподавание и изучение языков. Учителя языка все больше используют его силу для языковой подготовки. Существует многоисследований, направленных на изучение использования онлайн-ресурсов и приложений учителями языка и целей, для которых они их используют. Полученные данные показывают, что Google, YouTube и Facebook стабильно входят в тройку лучших ресурсов и приложений, используемых преподавателями иностранных языков. Эти системы используются для обучения, поощрения автономного обучения и улучшения коммуникации [3].

Применение Интернет-ресурсов, как в школьной деятельности, так и в самостоятельном обучении учащихся дает возможность развития всех видов речевой деятельности. Так, например, устная речь развивается посредством применения видео конференций с использованием веб-камеры или соответствующих веб-ресурсов (Skype, LiveMessenger) [1]. Письменная речь совершенствуется с применением социальных сетей (Facebook, Twitter), где учащиеся имеют возможность практиковать письменные навыки общения с одноклассниками, а также с самими носителями изучаемого языка. Так, общение никак не ограничивается заданными в школе тематиками, что дает возможность для создания реальной ситуации взаимодействия на иностранном языке, где учащиеся неосознанно отрабатывают грамматические структуры и тренируют свой активный словарный запас. Также очень легко погрузиться в языковую среду и отточить свои навыки аудирования с применением разных хостингов (Instagram, Youtube).

Идея внедрения интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку, по мнению Э. Я. Соколовой, получила широкое распространение у преподавателей, методистов во всем мире. Дидактические аспекты компьютеризации обучения разрабатывались широко известными учеными и педагогами, такими, как Э. Г. Азимовым, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунским, И. О. Логиновым, Е. И. Машбиц, Р. П. Мильруд, Е. С. Полат, Н. Ф. Талызиной, И. В. Роберт, А. В. Хуторской и другими [2].

Интернет обладает огромным потенциалом в качестве инструмента обучения английскому как второму языку (EFL). Статья Д.Сэйерса, в «TESOL Journal» [5] отмечает, что сетевая технология может внести значительный вклад в следующие аспекты обучения:

- **Эмпирическое обучение.** Всемирная паутина позволяет студентам овладеть огромным количеством опыта. Таким образом, они могут учиться, делая вещи сами. Они становятся творцами, а не просто получателями знаний. Информация представляется нелинейным образом, и пользователи развивают более гибкие навыки мышления и выбирают, что исследовать.

- **Мотивация.** Компьютеры наиболее популярны среди студентов, так как они часто ассоциируются с развлечениями и играми. Таким образом, мотивация

студентов повышается, особенно когда предлагаются различные виды деятельности. Это, в свою очередь, заставляет студентов чувствовать себя более независимыми.

– **Повышение успеваемости учащихся.** Сетевое обучение может помочь учащимся укрепить свои лингвистические навыки, положительно влияя на их отношение к обучению и помогая им строить стратегии самообразования и повышать свою уверенность в себе.

– **Аутентичные материалы для изучения.** Все учащиеся могут пользоваться различными ресурсами аутентичных материалов для чтения, как в школе, так и дома. Эти материалы доступны 24 часа в сутки по относительно низкой цене или совсем бесплатно.

– **Независимость от единого источника информации.** Хотя студенты все еще могут пользоваться своими книгами, они получают возможность уйти от консервативных и открыть для себя тысячи современных источников информации.

– **Глобальное понимание.** Иностранный язык изучается в культурном контексте. В мире, где использование Интернета становится все более и более распространенным, обязанность преподавателя английского языка состоит в том, чтобы облегчить доступ студентов к сети и заставить их почувствовать себя людьми практикующими общение на глобальном уровне.

На уроке с применением интернет-ресурсов учитель является фасилитатором, помогающим ученикам строить свои собственные стратегии обучения. То, что учащиеся приобретают с помощью Интернета, в меньшей степени находится под контролем учителя. Роль учителя включает в себя планирование, анализ, организацию, координацию и решение проблем в среде, ориентированной на учащихся [4].

В заключение следовало бы отметить, что интернет является одним из самых мощных инструментов, помогающих учителям и студентам сотрудничать, взаимодействовать и активно участвовать в учебном процессе. Однако большое количество имеющихся ресурсов может вызвать замешательство среди студентов и отбить у них охоту заниматься, если им не будут даны необходимые рекомендации по их использованию. Когда студенты сталкиваются с тысячами интернет-источников, они не могут эффективно обрабатывать такие большие объемы информации. Поэтому, одна из самых важных задач для учителей – помочь своим ученикам найти то, что им больше всего нравится, в соответствии с их уровнем лингвистической компетентности. Учителя также несут ответственность за оценку всех предлагаемых веб-инструментов.

Список литературы

1. Воевода Е. В. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 110–114.
2. Соколова Э. Я. Анализ потенциала интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5–4. С. 607–610.
3. Chen Y. A mixed-method study of EFL teachers' Internet use in language instruction // Teaching and Teacher Education. 2008. № 24 (4). P. 1015–1028.
4. URL: https://readingmatrix.com/reading_projects/lee/
5. Sayers D. Distance team teaching and computer learning networks // TESOL Journal. 1993. № 3 (1). P. 19–23.

ПРОБЛЕМА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В. В. Денисова¹, А. В. Борисов²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматривается проблема предупреждения и преодоления языковой интерференции на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: родной язык, иностранный язык, семантическая интерференция

В современном мире знание иностранных языков играет огромную роль в международной коммуникации; число людей, изучающих английский язык, возрастает с каждым годом. Данная ситуация приводит к возникновению взаимовлияния языков и языковой интерференции.

Проблема языковой интерференции – процесса, тормозящего усвоение неродного языка и возникающего вследствие переноса речевых навыков из одного контактирующего языка в другой (из родного языка в иностранный, из первого иностранного языка во второй) – волнует исследователей уже не одно десятилетие. Данное явление оказывает непосредственное влияние на успешность овладения иностранным языком и использование его как в рецептивных, так и в продуктивных видах речевой деятельности.

Интерференция, возникающая вследствие отрицательного воздействия одного языка на другой, охватывает все лингвистические уровни изучаемого языка, в том числе лексический, что ведет к отклонениям от языковой нормы и многочисленным лексическим ошибкам учащихся. Лингвистами и методистами предпринимаются попытки по нахождению способов снижения интерферирующего воздействия изучаемого языка на лексическом уровне с целью оптимизации процесса овладения иностранным языком и минимизации лексических ошибок обучающихся.

Как показывает анализ методической литературы, исследователи единодушны во мнении, что усилия преподавателей должны быть направлены на ослабление действия лексической интерференции, ее нейтрализацию. Некоторые из них основное внимание при этом уделяют разработке мер по преодолению семантической интерференции [13]. Н. В. Баграмова справедливо отмечает, что преодоление интерференции является «кардинальным» вопросом методики обучения иностранным языкам [7]. Не отрицая правильности этого положения, мы считаем, что ограничение действия семантической интерференции представляет собой сложный процесс, органическими частями которого являются меры не только по преодолению, но и предупреждению интерференции. Поскольку семантическая интерференция представляет собой вероятностный процесс, никакие предусмотренные меры не могут дать полной гарантии безошибочности [8]. Исходя из этого, методически правильной мы считаем такую систему работы над лексикой, при которой меры по предупреждению интерференции предваряют возможные ошибки, сводят их к минимуму, меры же по преодолению выступают как необходимый момент в том случае, когда интерференция реализовалась в иноязычной речи обучаемого. Последнее особенно важно, если принять во внимание, что учащиеся приходят в средние классы с определенным запасом зачастую неправильно усвоенной лексики. Однако и в этом случае искоренение имеющихся ошибочных навыков следует начинать с их предупреждения [3].

Для обоснования высказанной мысли можно сослаться на известное положение психологии о том, что коррекция старых навыков требует намного больше усилий, чем формирование новых.

Итак, трудности при обучении иноязычной лексике, вызванные интерферирующим влиянием родного языка, могут быть частично сняты, если разработана методика предупреждения интерференции. Необходимость разработки специальных мер по предупреждению лексической интерференции подчеркивается в целом ряде работ [9–11].

Практика обучения иностранному языку и данные методических исследований свидетельствуют о том, что очень часто лексические ошибки, вызванные интерференцией родного языка, являются результатом не только недостаточной автоматизации навыков употребления иноязычных лексических единиц в речи, но и неправильного понимания семантики этих единиц и их сложных отношений с единицами родного языка. Следовательно, для предупреждения семантической интерференции в иноязычной речи обучаемых очень важен начальный этап овладения лексикой – этап семантизации и первичного закрепления. Этот этап наиболее разработан в методике преподавания иностранных языков. Рассмотрим, какие меры предупреждения семантической интерференции рекомендуются в методической литературе.

Одни авторы говорят о необходимости сообщать учащимся «отрицательный языковой материал» при объяснении иноязычной лексики [15], другие предлагают ввести паспорт правильности употребления слова, из которого выводятся упражнения, предотвращающие ошибки в его употреблении [16], третьи говорят о необходимости составления программы слова, содержащей информацию о слове и учитывающей интерферирующее влияние родного языка [17].

Упражнения носят в основном неречевой характер: подготовительный (А. Л. Карлин), предречевой (И. П. Павлова) и тренировочный (С. А. Абдигалиев).

И. П. Павловой разработаны специальные программированные пособия для усвоения семантики лексических единиц, сходных по значению. В них дан: а) анализ русских предложений, в которых многозначный русский глагол употреблен в разных значениях, с тем, чтобы в результате анализа учащиеся осознали свой опыт в родном языке, вычленили значения многозначного слова, и научились их различать, б) серия заданий для узнавания значений и оформления их средствами иностранного языка, в) информация о лексической и грамматической сочетаемости глаголов и упражнения на построение правильных предложений по моделям.

Специфику работы над лексикой С.А. Абдигалиев видит в разработке тренировочных упражнений, специально направленных на предупреждение интерференции. Автор предлагает такие упражнения, как условный перевод, подстановочные упражнения, заполнение пропусков и т.п. [5].

Таким образом, меры по предупреждению семантической интерференции, рекомендуемые разными авторами, сводятся в основном к двум моментам: а) сообщению обучаемым различий в семантических структурах слов-коррелятов, б) закреплению лексики в специальных тренировочных упражнениях, не имеющих речевой направленности.

Список литературы

1. Абдыгалиев С. А. Интерференция при обучении иностранному языку и возможные пути ее преодоления в процессе работы над лексикой : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1976. 18 с.
2. Абрамова А. Г., Гецкина И. Б. Грамматические трудности, вызываемые межъязыковой интерференцией, и пути их преодоления // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования : материалы междунар. науч. конф. Чебоксары : Изд-во Чуваш. гос. ун-та им. И. Н. Ульянова, 2015. С. 140–148.

3. Агишев Х. Г. Лексико-семантическая интерференция в условиях двуязычия // Русский язык в национальной школе. 1975. № 1. С. 11–16.
4. Алимов В. В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации). М. : Эдиториал УРСС, 2005. 232 с.
5. Аннагулыева Л. Д. Методика работы по предупреждению грамматических ошибок, связанных с межъязыковой интерференцией и способами получения информации // Концепции фундаментальных и прикладных научных исследований : материалы междунар. науч. конф. Омск : ОМЕГА САЙНС, 2016. С. 89–92.
6. Багана Ж., Хапилина Е. В. Акцент и ошибки как проявление интерференции // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 1. С. 55–58.
7. Баграмова Н. В. Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1993. 187 с.
8. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Тверь : Титул, 2001. 48 с.
9. Брискина Е. В. Проявление лексико-семантической и грамматической интерференции при употреблении немецких глаголов носителями русского языка // Молодой ученый. 2016. № 20. С. 800–804.
10. Воронин Б. Ф. Ошибки в устной речи иностранца как психологическая проблема. Психология грамматики. М. : МГУ, 1968. С. 166–177.
11. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие. 3-е изд., стер. М. : Академия, 2006. 315 с.
12. Змиевская О. Г. Механизмы возникновения межъязыковой интерференции при обучении двум и более языкам // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. 2010. № 14. URL: <http://bo0k.net/index.php?bid=10559&chapter=1&p=achapter>
13. Крапивкина О. А. Языковая интерференция как источник ошибок в научно-техническом переводе // Вестник Костромского университета имени Н. А. Некрасова. 2015. Вып. 6. С. 115–118.
14. Метлюк А. А. Просодическая интерференция в иноязычной речи. Минск : Вышэйш. шк., 1985. 234 с.
15. Никифорова С. А. Особенности интерференции при освоении немецкого языка как второго иностранного // Вестник Северного (Арктического) Федерального университета. 2016. № 2. С. 120–126.
16. Тедтеева З. Х. Методы предупреждения и преодоления лексикосемантической интерференции // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. 2016. № 3. С. 151–156.
17. Щерба Л. В. О понятии смещений языков. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. С. 40–53.

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИТУАЦИЙ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

Н. П. Дулин¹, Л. В. Шварева²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматривается обучение иноязычному говорению на основе речевых ситуаций, направленных на развитие навыков диалогической речи. Исследуются про-

блема моделирования стратегий обучения говорению и различные подходы к пониманию ситуации речевого общения. Обращается внимание на взаимодействие всех компонентов речи внутри языковых ситуаций. Делается вывод о необходимости разных форм взаимодействия между участниками образовательного процесса для создания эффективной естественной среды иноязычного общения.

Ключевые слова: речевое общение, коммуникативная компетенция, учебная ситуация, учебно-языковая ситуация, формирование языковых навыков, ролевая игра, интерактивное обучение, речевая деятельность

Актуальность исследования заключается в решении противоречия между требованиями федерального государственного стандарта к формированию коммуникативной компетенции учащихся и недостаточной разработанностью ситуаций речевого общения, которые необходимы для создания прочной базы для построения различных стратегий говорения.

Известно, что целью обучения иностранному языку является развитие коммуникативных навыков и умений обучаемых, т.е. практическое применение иностранного языка. Предполагается, что овладение коммуникативными навыками позволяет использовать язык для устного и письменного общения, как в контексте будущей профессиональной деятельности, так и для дальнейшего самообразования. Следовательно, для современного процесса обучения иностранному языку необходимо создать оптимальные условия, чтобы сделать этот процесс значимым, эффективным и интересным для учащихся, а также позволяющим ученикам самостоятельно выбирать стратегии обучения говорению.

Цель данной статьи – рассмотреть возможность моделирования учащимися стратегий иноязычного говорения в различных речевых ситуациях.

Рассмотрим значение понятия «ситуация речевого общения». А. А. Леонтьев считает, что «ситуация речевого общения – это совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществлять речевое действие по намеченному нами плану» [3, с. 48].

Делая промежуточный вывод о понятии «ситуация речевого общения» подчеркнем наличие у разных ученых общего признака «совокупности контролируемых речевых и неречевых условий». Речевая образовательная ситуация является источником учебного действия, позволяющего учащемуся самостоятельно строить стратегии говорения.

Являясь единицей коммуникации, ситуация должна стать организационной основой для управления процессом обучения общению на иностранном языке. Изученные ситуации речевого общения позволяют перейти к вопросу построения стратегий иноязычного говорения в средней общеобразовательной школе. Целесообразность такого обращения вызвана

взаимосвязью между готовностью и способностью учащегося осуществлять иноязычное говорение. А это не одно и то же.

Так, Н. Д. Гальскова считает, что «ситуация обучения иноязычному говорению – это ситуация актуального активизирующего незнания, основная цель которой – рождение учениками личного речевого результата в ходе специально организованной деятельности. А способы ее создания достаточно разнообразны, из них можно выделить основные:

- плановое создание напряженности преподавателем;
- косвенно возникшее непредвиденное противоречие или проблема;
- несоответствие полученных результатов ожидаемым;
- сопоставление разнородных образовательных продуктов;
- самоопределение субъектов образования в поле многообразия различных позиций по рассматриваемому вопросу [2, с. 84].

Построение стратегий говорения учащихся имеет ряд проблемных моментов.

Во-первых, это вовлечение учеников в активную речевую деятельность во время урока.

Во-вторых, минимизация теоретического материала и увеличение интерактивных упражнений.

В-третьих, погружение ученика в максимальную естественную языковую среду.

Опыт иноязычного обучения показывает, что высказывания учеников во время разговора, когда обсуждается вопрос, приобретают естественный характер, если совместная деятельность организована в рамках группового общения, имитируя учебно-языковые ситуации. Рассмотрим основные функции учебно-языковой ситуации в образовательном процессе.

1. На уроке обучающие и разговорные ситуации предназначены для выполнения двух основных функций: стимулирования и обучения. Эти ситуации следует создавать с учетом основных условий формирования языковых навыков и умений, только в этом случае может быть реализована их обучающая функция. Психологи установили, что в подростковом возрасте интересными для детей разговорами являются, во-первых, те, в которых сообщаются новые факты и информация из разных областей.

2. Ситуации можно моделировать различными способами: с помощью визуализации, словесного описания, инсценировки. Методика обучения иностранному языку давно используется для ролевых игр.

3. Ролевая игра – это речь, игра и образовательная деятельность одновременно. С точки зрения учащихся, ролевая игра – это игровая деятельность, в процессе которой они играют определенные роли. Они часто не осознают образовательного характера игры. С точки зрения учителя, ролевую игру можно рассматривать как форму обучения диалогическому общению.

4. Ролевая игра имеет большой практический и образовательный потенциал. Помогает расширить сферу общения. Это предполагает предварительное усвоение языкового материала в учебных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволят учащимся сосредоточиться на содержательной стороне высказывания.

5. Интерактивное обучение на основе мультимедийных программ позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делая процесс обучения более интересным и творческим. Используя компьютер, вы можете организовать индивидуальные формы работы, в парах и в группах в классе [1, с. 9–11].

Проблема создания условий, близких к реальному общению в классе, остается одной из центральных проблем в методике улучшения речи. Один из способов стимулировать естественное общение на иностранном языке в группе – предлагать забавные истории, в которых внимание уделено не только остроумию, но и которые, являются логическим решением небольшой проблемной ситуации. Процесс творческого мышления увлекает учеников, превращаясь в увлекательную игру, а желание изложить свою версию создает естественную речевую ситуацию.

Ситуации, возникающие в процессе обучения, также называют естественными, но количество и содержание таких ситуаций очень ограничено, и вы можете использовать естественные ситуации и реальные события из жизни группы, страны и т.д. Это не всегда возможно. Так что на помощь приходят ролевые игры. При организации игровой ситуации необходимо подчеркнуть, что мы учимся спорить, а не просто говорить.

Речевые ситуации считаются моделью жизненных ситуаций, в которых учащиеся определенного возраста много и охотно говорят то, что требует соответствующая программа иностранного языка для их возраста. В некоторых ситуациях люди общаются почти автоматически. Возможности обучения и образования для ролевой коммуникации могут быть полностью реализованы, если роли распределены правильно.

Речевая ситуация должна быть адекватной реальной ситуации общения; предельно ясно для ученика; воспитывать в них внимательное отношение к товарищам, чувство коллективизма, инициативности; он должен стимулировать мотивацию к обучению; вызвать у учеников интерес к заданию, желание его хорошо выполнить. Предлагая коммуникативные ситуации, необходимо учитывать языковую подготовку учеников.

Ситуационные иллюстрации также можно использовать на разных этапах урока для активизации речевой деятельности учащихся. Вы можете говорить по изображениям и выбирать из собранного в памяти материала, что необходимо для разговора в той или иной ситуации. Учащиеся сами становятся актерами. Например: «Посмотрите на картинку, чтобы представить себе ситуацию, в которой будет происходить беседа; постарайтесь запомнить отдельные реплики, которые можно использовать в разговоре в этой ситуации».

Таким образом, возможность моделирования учащимися стратегий обучения говорению является вполне реальной, но ситуативной. Важно помнить, что каждая речевая ситуация уникальна по своей организации. Использование речевой ситуации на уроках английского языка позволяет придать учащимся характер естественного общения, последовательно усложнять и разнообразить учебную и речевую деятельность. Реальные языковые ситуации помогают повысить эффективность обучения, активизировать языковую активность учащихся, повысить их интерес к языку.

Список литературы

1. Байтуганова А. О., Аймбетова М. Т., Лаура К. Мультимедиа технологии в образовании // Молодой ученый. 2016. № 19.2 (123.2). С. 9–11.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. иностр. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 336 с.
3. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М. : Наука, 2006. С. 54–58.

ОБУЧЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ КРЕАТИВНОМУ ПИСЬМУ

Н. К. Еремина¹, А. Ю. Салимова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются креативное письмо как вид учебного письма, зарубежные подходы к обучению письменной речи на иностранном языке (директивный, лингвистический, деятельностный), виды упражнений креативного письма.

Ключевые слова: обучение креативному письму, директивный, лингвистический и деятельностный подходы к обучению письменной речи на иностранном языке

Формирование компетенции в письме сегодня приобретает особую актуальность, это связано с требованием к базовому уровню владения письмом выпускников школы, с их подготовкой к ЕГЭ. А также с бурным развитием современной телекоммуникации, практическим применением письма в деловой и частной жизни человека. Действующая школьная программа по иностранному языку для средних общеобразовательных и специализированных школ подчеркивает важность письма и акцентирует, что обучение письму является, как целью, так и важным средством обучения иностранному языку.

Использование различных видов упражнений в течение периода обучения письму у учащихся старших классов на уроках английского языка позволяет сделать процесс более интересным и творческим, активизирует познавательные и креативные возможности учащихся; способствует тренировке воображения; делает процесс практики письменной речи захватывающим.

Методическое преимущество использования письменной речи на уроках иностранного языка оказывается в том, что письменные задания позволяют включить в работу сразу весь класс. К тому же ученики, особенно интроверты, имеют хорошую возможность для реализации своего творческого потенциала и получения уверенности в своих силах [1, с. 26].

Изучение современной зарубежной методической литературы позволяет прийти к выводу о том, что методика преподавания иностранных языков базируется преимущественно на трех общих подходах к обучению письменной речи на иностранном языке:

- директивный;
- лингвистический;
- деятельностный.

Крупнейший вклад в становление названных подходов сделали лингвисты-исследователи П. Г. Портман, Б. Каст, Ф. Германнс.

Первым в методике сформировался директивный подход к обучению иноязычной письменной речи. Он предполагает жесткое управление письменно-речевой деятельностью учащихся со стороны преподавателя и формирование письменно-речевых навыков и умений учащихся в постепенном развитии [2, с. 204–205].

Следующим подходом к обучению иноязычной письменной речи стал деятельностный. В его становление и формирование большой вклад внесли А. Пинкас, Э. Пифо, И. Тидеман, М. Либер и др. Они рассматривают письменную речь на иностранном языке как целенаправленную продуктивную деятельность, итогом которой является собственный оригинальный текст [4].

Лингвистический подход к обучению иноязычной письменной речи осуществил решительный поворот от установки на изучение нового языкового материала к эффективному применению уже имеющихся языковых знаний. Во время оценивания работы во внимание берется и конечный продукт, и те изменения, которые ученик внес в текст на протяжении работы [3, с. 24].

От жанра текстов, написание которых является целью обучения для учащихся, зависит методика организации речевой компетенции в письме. Условно, выделяют два жанра – практическое и учебное письмо. Креативное письмо относится к подразделению второго.

Упражнения, связанные с написанием листовок, деловых бумаг, писем личного и делового характера относят к практическому письму. Задания, направленные на написание сочинений, рефератов и аннотаций – к учебному. Продукты такой деятельности отличаются креативностью и творческим подходом учащихся, демонстрируют их речевые навыки.

Креативное письмо – вид письма, выходящий за рамки академической деятельности, при написании которого ученики опираются только на личный опыт и фантазию. Такой тип задания предполагает максимизацию творчества и развитие воображения пишущего, формирование среды для самовыражения учащихся. Примером креативного письма являются пьесы, очерки, рассказы, стихи.

Как показывает опыт, уже на довольно ранних этапах изучения иностранного языка можно проводить работу по креативному письму. Естественная расположенность детей фантазировать, придумывать, изобретать мотивирует их к написанию рифмовок, загадок, считалок.

В средней школе, уместно начать работу учащихся над написанием уже целых сборников их творческих работ. Это могут быть комиксы, киносценарии, короткие рассказы. Работа может проводиться как индивидуально, так и в командах.

В 8–9 классах, когда ученики имеют определенные знания о характерных чертах различных литературных жанров, им можно предложить работу по переработке произведения одного жанра в другой. Например, написать пьесу из книги. (Прекрасная практика учащихся в употреблении различных временных форм глагола и их согласовании в косвенной речи). С опорой на аудиозапись шумов (свист ветра, шум работающего двигателя машины, шаги человека, звука фортепиано и т.д.) учащиеся могут попробовать себя в написании рассказов ужасов, практикуя употребление предложений со сложным приложением. Отрабатывая употребление прошедших времен, ученики с энтузиазмом пишут детективные истории.

Соответствующие упражнения и пути обучения креативному письму имеют свои особенности. Во-первых, это очень высокий уровень автономии учащихся, поскольку без нее невозможна настоящая творческая деятельность, на чем и базируется креативное письмо. Во-вторых, это такой необходимый элемент соревнования среди учащихся, который поощряет попытки максимально эффективно выразить себя как личность, и это значительно повышает мотивацию деятельности. Возможно только минимальное управление учителя. На начальном этапе возможны композиционные или структурные, жанровые опоры написания креативного письма.

Существует множество упражнений базирующихся на технологии креативного письма. Это творческие или полутворческие задания, выполняемые в письменной форме. Выделяют несколько видов упражнений креативного письма:

- письмо;
- сочинение;
- изложение;
- диктант;
- реферирование
- аннотирование.

Письмо – многофункционально, т.к. для его написания необходимо знать и правильно использовать в речи этикетные формулы, правила орфографии и пунктуации, правила организации иноязычного письменного текста.

Разновидностью письменного задания, предусматривающего изложения на бумаге своих суждений, переживаний, мыслей с привлечением собственного опыта – называется сочинением. Его рекомендуется использовать на всех этапах обучения с постепенным усложнением темы и способа выполнения.

Изложением называют письменный пересказ прослушанного или прочитанного.

Написание диктанта носит творческий характер. Диктанты – это вид письменной работы, запись учащимися воспринимаемого на слух или зрительного текста.

Реферирование заключается в извлечении из прочитанного текста основной содержащейся в ней информации с последующим ее письменным изложением. В структуре реферата выделяют три основные части: вступление, собственно реферативную и справочную.

Аннотированием называют краткое изложение письменного текста – статьи, книги, лекции.

Таким образом, содержание работы по написанию учениками креативных текстов ориентировано на развитие мотивации учащихся к изучению иностранного языка и формирования умений во всех видах речевой деятельности, развитие общих учебных умений и навыков. Креативное письмо представляет собой отличное средство интенсификации и оптимизации изучения иностранных языков. Работа с творческим письмом имеет огромное влияние на развитие личности учащихся вообще: их мышление, творческие подходы к выполнению задач, фантазии. Написание креативных текстов дает возможность получения учащимися опыта учебной, познавательной, практической и творческой деятельности.

Список литературы

1. Бим И. Л. Обучение иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность : коллектив. монография / под ред. акад. РАО А. А. Миролюбова. М. : Титул, 2018. 464 с.
2. Вербицкий А. А., Григоренко О. А. Контекстное обучение иностранному языку специальности : учеб.-метод. пособие. М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2015. 205 с.
3. Верещагина И. Н., Рогова Г. В., Языкова Н. В. Методика обучения английскому языку : пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М. : Просвещение, 2018. 224 с.
4. Волкова Е. А., Катков А. Е., Доронина И. Н. К вопросу о коммуникативном подходе в преподавании иностранных языков // Региональные проблемы подготовки специалистов технического профиля : материалы Всерос. науч.-метод. конф. Н. Новгород : НГТУ, 2002. 261 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А. А. Зимина¹, Н. К. Еремина²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Актуальность темы заключается в том, что в настоящее время требования к выпускнику школы значительно выше тех, которые были раньше, и одним из таких требований является умение владеть иностранным языком на разговорном уровне. Роль иностранного языка чрезвычайно важна, и задача преподавателя – научить студентов разговорному английскому языку. Рассматриваются интерактивные методы обучения английскому языку.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, образование, обучение иностранному языку, преподаватель, ученики

В настоящее время в современной системе образования существенно возросло влияние современных образовательных технологий на учебно-воспитательный процесс. В данный момент происходит процесс формирования новой

системы образования, сопровождающийся изменениями в педагогической теории и практике образовательного процесса. Задача школы – сформировать личность, которая сможет быть полностью реализована во взрослой жизни. Сегодня актуальна ориентация образования не только на усвоение определенных знаний учеником, но и на развитие его личности [1, с. 37].

Учителю необходимо создать такие условия обучения, чтобы ученик стремился получить новые результаты своей работы и в дальнейшем успешно применять их в своей деятельности. В связи с этим, ориентация на интерактивные методы обучения способствует приобретению знаний, формированию творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновациям, переходу к познавательной деятельности с формированием собственного мнения при решении проблемных вопросов и задач.

Таким образом, в интерактивных методах как учащиеся, так и учителя являются субъектами обучения, учитель выступает организатором учебного процесса, руководителем класса, группы, организуется взаимодействие всех учащихся.

Слово «интерактив» пришло к нам из английского языка от "interact", где "inter" – взаимный и "act" – действовать. Таким образом, интерактивный – способный к взаимодействию, диалогу [2, с. 5]. Интерактивное обучение – это особая форма организации познавательной деятельности, направленная на создание комфортной учебной среды, в которой каждый учащийся чувствует себя успешным. Суть данной технологии заключается в том, что учебный процесс осуществляется при условии постоянного, активного взаимодействия всех обучающихся. Это взаимное обучение, где и ученик, и учитель являются равными субъектами обучения. Организация интерактивного обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение задачи на основе анализа обстоятельств и соответствующей ситуации. Ведущая роль отводится развивающей, поисковой и исследовательской учебной деятельности, такой подход к обучению способствует формированию умений и навыков, создает атмосферу сотрудничества, взаимодействия, позволяет педагогу стать лидером коллектива. В такой ситуации учащийся ощущает себя не потребителем знаний, а искателем [3, с. 78].

В психологии интеракция – это способность взаимодействовать или находиться в режиме разговора, диалога с чем-то (например, с компьютером) или с кем-то (человеком), а социальное взаимодействие – это процесс, при котором индивиды в процессе общения в группе влияют на других индивидов своим поведением, вызывая ответные реакции.

К. Левин утверждал, что наиболее эффективные изменения в установках и поведении людей легче осуществить в группе, нежели в индивидуальном контексте [8, с. 27].

В последнее десятилетие появились интерактивные опросы, программы на телевидении и радио, предполагающие «живое» общение, свободный обмен мнениями со зрителями и слушателями, дающие им возможность влиять на определенные сюжетные линии передач [4, с. 57]. Одновременно термины «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные методы и методики обучения» стали появляться в статьях и работах по педагогике, в разделах учебников, описывающих процесс обучения как общение, сотрудничество, равноправных участников (Т. Ю. Аветова, Б. Ц. Бадмаев, Е. В. Коротаева, М. В. Кларин, Е. Л. Руднева).

Чаще всего термин «интерактивное обучение» упоминается в связи с информационными технологиями, дистанционным обучением, использованием интернет-ресурсов, а также электронных учебников и справочников, работой в режиме онлайн и др. [5, с. 33].

Актуальные компьютерные телекоммуникации позволяют участникам вести «живой» (интерактивный) диалог (письменный или устный) с реальным партнером, а также дают возможность активно обмениваться сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени. Компьютерные обучающие программы с помощью интерактивных средств и устройств обеспечивают непрерывное диалоговое взаимодействие пользователя и компьютера, позволяют ученикам управлять ходом обучения, регулировать скорость усвоения материала, возвращаться к более ранним этапам и т.д.

Интерактивные технологии – это технологии, «позволяющие учащимся взаимодействовать друг с другом; а интерактивное обучение – обучение, основанное на взаимодействии всех учащихся, включая преподавателя. Однако в последнем случае характер взаимодействия меняется: активность преподавателя уступает место активности обучаемых» [6, с. 86].

Целью использования интерактивных методов и приемов в обучении иностранным языкам является социальное взаимодействие учащихся, межличностное общение, важнейшей особенностью которого признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению, интерпретировать ситуацию и проектировать собственные действия.

Интерактивные педагогические технологии помогают разнообразить учебную деятельность, а также способствуют повышению мотивации к обучению.

Интерактивное взаимодействие, конечно, требует определенных изменений в жизни класса. Увеличивает количество времени, необходимого для обучения как учащихся, так и преподавателей.

Начинать необходимо с постепенного включения элементов этой модели, чтобы учащиеся к ним привыкли. Можно даже составить план постепенного внедрения интерактивного обучения. Необходимо провести с учащимися организационный урок и вместе с ними создать правила работы на уроке. Для начала желательно использовать простые интерактивные технологии – работа в парах, небольших группах, мозговой штурм. Со временем у студентов появится опыт такой работы, и период подготовки к занятиям сократится до минимума.

Для успешного построения урока в интерактивной форме от преподавателя требуется продемонстрировать высочайшую степень мастерства, знаний и умения комбинировать различные методы обучения в организации учебного процесса. Чтобы продуктивно использовать интерактивное обучение, учитель должен тщательно планировать, прежде всего, свою деятельность: давать учащимся задания на предварительную подготовку (читать текст, продумывать ответы на вопросы, выполнять дополнительные задания), глубоко изучать и продумывать материал, определять сроки проведения урока, задания для групп, роли участников, готовить вопросы и возможные ответы, разрабатывать критерии оценки эффективности урока. Целью интерактивных занятий является сотрудничество преподавателя и учеников, а также обучающихся друг с другом в учебном процессе, что приносит удовлетворение от совместного творческого общения [1, с. 49].

Главной характерной чертой интерактивных методов обучения является инициатива учащихся в учебном процессе, стимулируемая учителем. Преподаватель не предоставляет готовых знаний, но поощряет участников к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным обучением интерактивное обучение меняет взаимодействие учителя и ученика: активность учителя уступает место активности учеников, а задача учителя – создать условия для их инициативы. Учитель отказывается от роли своеобразного фильтра, который пропускает через себя информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Особенностью образования XXI века является то, что появилось поколение средств обучения, функционирующих на основе информационно-коммуникационных технологий, позволяющих совершенствовать образовательный процесс, повышать его эффективность и качество.

Средства обучения являются обязательным элементом оборудования учебного процесса. С их помощью преподаватель может сделать дисциплину интересной для ученика, побудить его увидеть за формулами и законами реальные явления природы. Для этого в современном образовании используются различные формы, средства и методы активной педагогики, называемые интерактивными.

Поэтому основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняют учащиеся. Важным отличием интерактивных упражнений от обычных заданий является то, что, выполняя их, учащиеся не только закрепляют уже усвоенный материал, но и усваивают новый.

Интерактивное обучение – это такая организация учебного процесса, при которой в процесс обучения вовлекаются практически все учащиеся [5, с. 67].

Таким образом, можно сказать, что обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает иную логику, чем традиционный, обычный учебный процесс: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

Список литературы

1. Алексеева С. Ю. Использование интерактивных методов и приемов на современном уроке английского языка // Молодой ученый. 2016. № 7 (111). С. 34–35.
2. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург : ЕГПУ, 2006. 135 с.
3. Декина Е. В. Психологические тренинги : учеб. пособие. / авт.-сост. Т. И. Куликова. 2-е изд., доп. Тула : Имидж принт, 2013. 124 с.
4. Ксензова Г. Ю. Поисковые технологии : учеб.-метод. пособие. М. : Педагогическое общество России, 2000. 224 с.
5. Манвелов С. Г. Конструирование современного урока. М. : Просвещение, 2002. 175 с.
6. Плаксина И. В. Интерактивные образовательные технологии : учеб. пособие для академического бакалавриата. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2018. 151 с.
7. Шумскис Ю. Г. Подходы к определению понятия интерактивных форм обучения в системе среднего профессионального образования // Вестник Югорского государственного университета. 2017. Вып. 1 (44). С. 82–90.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е. М. Зитева¹, О. А. Павлова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются особенности использования видеоматериалов на уроках английского языка. Видеоматериал стимулирует интерес, расширяет знания студентов о лингвокультурных особенностях изучаемого языка, а также обеспечивает эффективный материал для последующего обсуждения. Использование видео при обучении ан-

глийскому языку открывает широкие возможности для преподавателя и студентов в овладении языком и иноязычной культурой.

Ключевые слова: мотивация, видеоматериал, коммуникативная компетенция, этапы работы над видео, навыки говорения, иностранный язык, аутентичные и адаптированные видеоматериалы

На сегодняшний день распространено мнение, что в наше время уже нельзя обойтись без английского языка и это действительно так: мы сталкиваемся с ним не только в повседневной жизни, но и в ряде других сфер жизнедеятельности. Благодаря всемирной интеграции и глобализации возникает не просто потребность, но и необходимость изучать английский язык. На сегодняшний день его изучают не только дети, но и огромное количество взрослых. В связи с этим открывается большое количество частных языковых школ. Однако, наиболее актуальным на сегодняшний день остается вопрос обучения английскому языку в обычных общеобразовательных школах.

Благодаря урокам в школе закладывается основной фундамент, необходимый для ведения общения с иностранными гражданами. Всем известно, что основной задачей школьного обучения иностранному языку является развитие навыков говорения. Но овладение этим видом 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, т.е. обстоятельства, в которые погружается говорящий, что вызывает у него потребность говорить [3, с. 91]. Отсюда вытекает простая закономерность, суть которой заключается в том, чтобы побудить интерес и мотивацию к изучению иностранного языка в школе, необходимо внедрять в учебный процесс различные современные технологии, в том числе и технические средства обучения, одним из которых являются видеоматериалы.

На сегодняшний день использованию видеоматериалов придается огромное значение, так как их применение на уроках иностранного языка несет в себе огромный потенциал. В данном контексте, видео рассматривается как неотъемлемый компонент современной методики обучения иностранным языкам [6, с. 27]. Совершенно очевиден факт преимущества использования видеоматериалов в процессе учебной деятельности. Использование данного аудиовизуального средства открывает широкий ряд возможностей, как для преподавателя, так и для ученика в плане овладения иноязычной культурой, в особенности в плане формирования социально-культурной компетенции, как одной из составляющих коммуникативной компетенции в целом [5, с. 92].

Принимая во внимание все вышеизложенное, можно выделить ряд преимуществ использования видео на уроках иностранного языка:

1. Видеоматериалы включают в себя не только содержательную сторону общения, но и содержат различную визуальную информацию (о месте события, времени суток или времени года, внешнем виде собеседников и т.д.).

2. Визуальный ряд помогает лучше понять и закрепить, как фактическую информацию, так и чисто языковые особенности речи в конкретном тексте.

3. Видеоматериалы помогают ученикам услышать речь носителей языка, отражающую особенности национальной культуры. Исходя из этого, аутентичный материал способствует повышению у студентов познавательного интереса, готовности к обсуждению проблем, а, следовательно, и усиливает их мотивацию к изучению иностранного языка [5, с. 93].

Безусловно на сегодняшний день существует огромное множество различных видеоматериалов как адаптированных, так и аутентичных. Исходя из этого

различные методисты, как отечественные, так и зарубежные, по-разному подходят к вопросу разграничения видеоматериалов и их классификации. Однако бесспорным остается то, что самыми удобными для преподавателя являются учебные видеоматериалы, разработанные специально для УМК, т.к. они не только дополняют, и расширяют учебный материал, но и поставляются с книгой для учителя, в которой представлены текстовые расшифровки всех видеосюжетов, а также разработана система языковых и речевых упражнений с учетом конкретного уровня учащихся, что существенно экономит время учителя на подготовку к уроку и снимает целый ряд сложностей.

Так, следует рассмотреть наиболее полную классификацию видеоматериалов, предложенную известным отечественным методистом Е. Н. Солововой, которая включает в себя:

1. Художественные и документальные фильмы;
2. Мультфильмы;
3. Видеозаписи телевизионных новостей и других телепередач;
4. Музыкальные видеоклипы;
5. Реклама;
6. Видеоэкскурсии по различным городам и музеям мира;
7. Различные компьютерные программы с видеорядом и др. [5, с. 96].

Разумеется, для того чтобы процесс обучения иностранным языкам с помощью видеоматериалов был эффективным, использование видео должно быть методически оправдано: необходимо его систематическое и рациональное использование на уроках. Отдельное внимание следует уделить определению места видеоуроков в системе обучения и частоту предъявления. В зарубежной методической литературе рекомендуется использование видеоматериалов один раз в неделю или, по меньшей мере, один раз в две недели. Предпочтение отдается коротким по продолжительности видеоматериалам: от 30 секунд до 5–10 минут, при этом, считается, что 4–5 минут, демонстрации видео могут обеспечить напряженную работу группы в течение целого часа. Это обусловлено такой специфической особенностью видеоматериалов, как плотность и насыщенность информации [2, с. 62].

Важной особенностью, которую непременно следует учесть, является тот факт, что процесс работы с аутентичными видеоматериалами отечественные и зарубежные методисты разбивают на несколько этапов. Например, Е. А. Маслыко выделяет три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный [4, с. 289]. Ю. А. Комаров называет пять этапов работы с видео: подготовительный, рецептивный, аналитический, репродуктивный, продуктивный [1, с. 193].

Таким образом, обобщая все вышеизложенное, можно прийти к выводу, что основной упор школьного образования должен быть сделан на вовлечение учащихся в устное общение и развитие их коммуникативных навыков. Однако здесь перед педагогами встает вопрос, как грамотно организовать процесс обучения, т.к. хорошо известно, что самой главной трудностью при обучении устной речи является отсутствие возможности общения с носителями языка [7, с. 317].

Поэтому одной из важнейших задач, поставленных перед учителем, является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка с использованием различных приемов работы. Для достижения этой цели преподаватель может использовать видеофильмы и всевозможные видеоматериалы, которые в современное время имеют огромное значение в изучении иностранного языка.

Список литературы

1. Комаров Ю. А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в средней школе. СПб. : КАРО, 2006. 203 с.

2. Леонтьева Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе : материалы респ. конф. Минск, 1995 С. 61–74.
3. Магомедова М. О. Использование видеofilьмов при обучении иностранному языку // Современная наука. 2011. № 3. С. 91–93.
4. Маслыко Е. А. [и др.]. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие. 4-е изд., стер. Минск : Вышэйш. шк., 1998. 522 с.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвину́тый курс : пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М. : АСТ : Астрель, 2008. 270 с.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. 4-е изд. М. : Просвещение, 2006. 239 с.
7. Тимошенко А. С. Использование видеоматериалов на уроках иностранного языка // Молодой ученый. 2020. № 26 (316). С. 317–319.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПОСТАНОВКИ В КАЧЕСТВЕ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

А. А. Зубкова¹, Е. Ю. Алешина²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются особенности использования театральной постановки в качестве метода контроля.

Ключевые слова: театральная постановка, итоговый контроль, иностранный язык

Основной особенностью использования театральной постановки в качестве метода контроля, как уже было обозначено, является временная продолжительность данного метода. При условии наличия трех пар английского языка в неделю подготовка и проведение данного мероприятия займет от двух до четырех недель.

Использовать театральную постановку, как метод контроля, рекомендуется один раз в год или реже. Это также связано с количеством времени, занимаемого реализацией данного метода контроля. Если говорить о классической программе бакалавриата, занимающей четыре года, то рекомендуется использовать данный метод дважды или трижды за весь период обучения.

В университете одинаково успешно можно использовать данный метод контроля как в конце первого, так и в конце второго семестра в ходе учебного года. Однако, стоит отметить, что лучше не брать данный метод в последнем семестре обучения, так как в этот период студенты максимально сконцентрированы на написании выпускных квалификационных работ или на подготовке к государственным экзаменам. Остальные семь семестров в равной степени подходят для использования театральной постановки, как метода контроля обученности.

На протяжении всего периода проведения данного метода контроля общение между педагогом и учащимися производится на английском языке, согласно коммуникативной методике преподавания.

Выбор пьесы зависит от уровня знаний учащихся, от группы, для которой данный метод контроля проводится.

Театральная постановка, как метод контроля, состоит из семи основных этапов:

1. Выбор произведения для постановки, осуществляемый совместно со студентами, которые будут принимать участие в данной постановке.

2. Прослушивание аудиоспектакля выбранной пьесы (у подавляющего большинства более-менее известных произведений они есть, и найти их не составляет никакой проблемы) или просмотр экранизации произведения.

3. Обсуждение услышанного, впечатлений от услышанного (какие моменты в актерской игре они находят приемлемым позаимствовать для собственной постановки, что впечатлило их больше всего, что, может быть, не слишком понравилось, и они хотели бы сделать это лучше в своей постановке), обсуждение значимости данного произведения в рамках мировой литературы.

4. Адаптация выбранного произведения, то есть переработка прозы в пьесу, оптимизация количества персонажей, количества сцен и событий, при необходимости сокращение произведения, в некоторых случаях может потребоваться полное удаление некоторых сюжетных линий.

5. Прочтение сценария, распределение ролей, многократное прочтение по ролям.

6. Написание небольших заметок о своих персонажах (каким характером обладает персонаж, каковы мотивы его действий в пьесе, какую цель он имеет перед собой, какими образом именно он продвигает сюжет вперед). Данные заметки значительно помогут учащимся при выборе тактики игры.

7. Постановка спектакля, репетиции на сцене, выступление [1].

Далее последует более подробное и тщательное описание каждого из этапов по отдельности.

Первый этап. Выбор произведения для постановки, осуществляемый совместно со студентами, которые будут принимать участие в данной постановке.

Данный этап занимает не более одной пары (если удастся уложиться в сорок-сорок пять минут, то можно совместить в одной паре первый и частично второй этапы, например, начать слушать аудиопьесу или смотреть экранизацию выбранного произведения).

Второй этап. Прослушивание аудио-спектакля или просмотр экранизации выбранного произведения (у подавляющего большинства более-менее известных произведений они есть, и найти их не составляет никакой проблемы).

Данный этап занимает одну пару, может быть совмещен с первым этапом. В таком случае, оба этапа вместе займут полторы или две пары (в зависимости от длительности аудио-спектакля или экранизации выбранного произведения).

Суть данного этапа состоит в том, что учащимся предоставляется возможность прослушать аудио-спектакль или посмотреть экранизацию совместно выбранного произведения. По желанию студентов, они могут делать себе какие-то заметки, записывать основные сюжетные повороты, возможно, делать заметки об интересных звуковых эффектах в аудио-спектакле или экранизации, чтобы впоследствии применить услышанное в своей театральной постановке.

Третий этап. Обсуждение услышанного, впечатлений от услышанного (смогли ли учащиеся угадать, каким будет финал, какие моменты особенно их удивили, или, возможно, даже шокировали, и т.д.), обсуждение значимости данного произведения в рамках мировой литературы.

Прежде всего, нужно объяснить, почему этот этап выделен отдельно, и не соединен с первым. Может сложиться ситуация, при которой не все учащиеся одной группы или подгруппы в достаточной степени знакомы с произведением. Возможно, кто-то читал книгу в детстве, помнит, что впечатления были положи-

тельные, и голосует за ее постановку при общем обсуждении, однако, при этом он может абсолютно не помнить всех деталей и поворотов сюжета, особенностей характеров персонажей. На данном этапе, после прослушивания аудио-спектакля или просмотра экранизации выбранного произведения, все учащиеся в равной степени хорошо знакомы с произведением.

Данный этап также занимает половину пары, и может быть успешно объединен с предыдущим этапом при условии, что тот в свою очередь объединен с первым этапом.

Каждому из студентов должна быть предоставлена возможность высказаться как по содержанию услышанного аудио-спектакля или просмотренной экранизации, так и по вопросу значимости произведения в масштабе англоязычной литературы и в масштабе мировой литературы.

Можно сказать, что данный этап делится на две стадии, длительность каждой из которых приблизительно равна длительности другой, и составляет порядка двадцати минут. Сначала, на первой стадии данного этапа, каждый из учащихся должен кратко высказаться по поводу услышанного в монологической форме, затем, на второй стадии данного этапа, происходит общее обсуждение в диалогической форме.

Четвертый этап. Адаптация выбранного произведения, то есть переработка прозы в пьесу, оптимизация количества персонажей, количества сцен и событий, при необходимости сокращение произведения, в некоторых случаях может потребоваться полное удаление некоторых сюжетных линий.

Данный этап занимает в среднем от двух до четырех пар, при условии, что значительная часть работы выполняется студентами в свободное время. Длительность данного этапа напрямую связана с размером выбранного произведения. Готовые пьесы соответствующие уровню владения языком (например, «Мышеловка» Агаты Кристи на уровне Pre-Intermediate) займут не более одной пары, однако такой случай является скорее исключением, чем правилом, поэтому при выявлении средней длительности данного этапа не учитывается. Идеальной можно считать ситуацию, при которой у студентов есть возможность собраться вместе на несколько часов в свободное время и совместными усилиями выполнить задачу по переработке произведения. Если такой возможности нет, то рекомендуется распределить между студентами куски произведения, каждый учащийся будет самостоятельно переделывать свой кусок, затем представлять его на суд одногруппников, после чего, при необходимости, будут внесены корректировки. При адаптации произведения можно также, помимо самого произведения, опираться на существующие аудио-спектакли или экранизации данного произведения, заимствовать из них части диалогов, описания окружающей среды, описания декораций.

Пятый этап. Прочтение сценария, распределение ролей, прочтение по ролям.

Данный этап занимает одну пару.

На данном этапе учащимся предлагается прочитать сценарий по ролям, еще раз, наглядно, ознакомиться с сюжетом. В процессе прочтения необходимо дать каждому участнику попробовать почитать за каждого персонажа, подходящего ему по гендерному признаку. Впрочем, в редких случаях от этого правила могут быть отступления, если, к примеру, в группе подавляющее число учащихся одного пола. В таком случае, девушки могут читать за мужских персонажей, а впоследствии и исполнять мужские роли, а молодые люди могут читать за женских персонажей, а впоследствии исполнять женские роли).

При распределении ролей важно учитывать, кому какая роль больше подходит по количеству реплик (ведь не имеет смысла давать роль с огромным коли-

чеством реплик человеку с плохой памятью), по темпераменту. Также вполне допустимо, и даже рекомендовано, учитывать желания самих учащихся, чтобы дать им возможность насладиться театральной постановкой в полной мере [3].

Шестой этап. Написание небольших заметок о своих персонажах (каким характером обладает персонаж, каковы мотивы его действий в пьесе, какую цель он имеет перед собой, какими образом именно он продвигает сюжет вперед).

Данный этап не занимает много времени, поскольку после адаптации произведения студенты уже отлично знакомы со всеми персонажами. Можно выделить пятнадцать-двадцать минут на паре, или дать данное задание на дом, и проверить в начале следующей репетиции. Проверка на паре займет порядка десяти-двадцати минут (в зависимости от количества учащихся в группе и, соответственно, персонажей в пьесе).

Важно, чтобы каждый студент правильно выделил особенности своего персонажа, понял основные мотивы его поступков, и осознал, каким образом его персонаж влияет на развитие сюжета.

Седьмой этап. Постановка спектакля, репетиции на сцене, выступление.

Данный этап занимает от трех до пяти уроков, в зависимости от размера пьесы.

Последние две репетиции рекомендуется проводить в актовом зале или другом месте, где планируется само выступление.

За время репетиций необходимо тщательно отработать произнесение реплик (фонетически и интонационно), местонахождение каждого конкретного учащегося в каждый конкретный момент постановки, и тщательно продумать работу закулисы. Насчет последнего аспекта, стоит уточнить, что здесь имеется в виду управление реквизитом, его появление на сцене в нужное время, и исчезновение со сцены в нужное время. Если в пьесе подразумевается больше, чем одна локация, то необходимо заранее продумать, в какой момент и, что главное, кем будут изменяться декорации. Учащиеся, не задействованные в предыдущей и, в идеале, в последующей сцене, вполне могут готовить перестановку декораций и осуществлять ее между сценами.

Также, в большинстве постановок требуется задействовать специальные осветительные приборы (если они, конечно, имеются в школе), и звуковое сопровождение. Для этого может понадобиться помощь еще двоих людей. Можно попросить о помощи учащихся других групп (им не придется пропускать учебные занятия, так как их деятельность вполне можно отрепетировать за одну репетицию – генеральный прогон перед выступлением) [4].

Проводить само выступление рекомендуется в вечернее время одного из будних дней, чтобы родители выступающих, друзья и товарищи участников так же смогли посетить мероприятие. Стоит пригласить учащихся других групп и также других направлений обучения, так как посещение данного мероприятия может сыграть мотивирующую роль в их дальнейшем изучении английского языка [2].

Следует отметить, что в зависимости от конкретной пьесы и конкретной группы продолжительность некоторых этапов может отличаться. На прочтение более объемной пьесы у группы может уйти больше одной пары. Также, при проверке написанных дома заметок о персонажах, может оказаться, что кому-то из учащихся потребовалось написать больше указанного в задании, чтобы полностью разобраться в своем персонаже. И, в таком случае, разумеется, необходимо дать ему достаточно времени высказаться. Кроме того, есть еще более незначительные факторы, способные повлиять на продолжительность проведения каждого из этапов.

Список литературы

1. Киселева Н. В. Культурологический контекст творчества учителя // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 360–364.
2. Курышева М. В. Театральная педагогика как учебный предмет в системе подготовки педагогов дошкольного и начального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2016. № 5 (170). С. 47–50.
3. Никитина А. Б. Театральная педагогика в образовании в России и за рубежом // Школьные технологии. 2019. № 5. С. 47–49.
4. Соловьева И. А. Приемы театральной педагогики в обучении общению на английском языке // Молодой ученый. 2016. № 16. С. 382–384.

ЧТЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Е. С. Зуева¹, Т. А. Разуваева²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

¹*Средняя общеобразовательная школа, с. Чаадаевка Пензенской области, Россия*

Аннотация. Раскрывается определение понятия «ФГОС». Особое внимание уделяется рассмотрению понятия «чтение» как вида речевой деятельности при обучении иностранному языку в условиях реализации ФГОС, а также его характеристик и функций.

Ключевые слова: чтение, речевая деятельность, характеристики чтения, чтение на уроках иностранного языка, ФГОС, функции чтения

XXI век – век информационных технологий. Ни для кого не секрет, что информационные технологии влияют не только на человека, но и на все сферы жизнедеятельности человека. В современном мире сложно представить школьника без смартфона, студента без ноутбука, а также взрослого мужчину или женщину, который не умеет пользоваться компьютером. Но, зададимся вопросом, а что они делают в своем гаджете? Кто-то читает статью, кто-то играет, кто-то слушает музыку. Все реже и реже можно встретить кого-либо просто читающего книгу в обычном виде. А ведь чтение играет важную роль в жизни каждого из нас.

Всем известно, что чтение является средством обучения, воспитания и развития человека. Чтение – это источник познания, духовного и умственного развития человека. Сам процесс чтения предполагает работу читателя, поскольку в процесс чтения включаются творческие, интеллектуальные и трудовые действия – сотворчество, привлечение воображения, мыслительные операции, сопереживание.

В современном мире с постоянно увеличивающимся потоком информации между городами и странами чтение на иностранном языке начинает занимать большое место в жизни человека. Научить читать и понимать текст на иностранном языке – вот основная задача, которая стоит перед учителями в школе при обучении иностранному языку.

Чтение считается одним из основных видов речевой деятельности. Эта форма реализации речевой деятельности играет большую роль в сохранении и передаче социального опыта человечества; велика ее роль в познавательной деятельности, в обучении и воспитании ребенка, подростка, в формировании его личности, в образовании человека зрелого возраста. Чтение как речевая деятельность стимулирует общую интеллектуальную деятельность человека, оказывает благо-

творное влияние на формирование его мировоззрения, на его социальное поведение и общественную деятельность [1, с. 203].

Как отмечает И. А. Зимняя, речевая деятельность «представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения». Можно сделать вывод, что речь – это язык в действии, в общении. Когда мы получаем сообщения, мы слушаем или читаем; когда мы передаем сообщение, мы говорим или пишем. Таким образом, выделяют четыре взаимосвязанных типа речевой деятельности: аудирование и чтение, говорение и письмо.

Существует огромное количество определений понятия «чтения». Чтение – это специфический вид общения, теснейшим образом связанный со всеми остальными видами речевой деятельности, многообразно дополняющими друг друга [2, с. 570].

Если письмо считается своеобразным «переложением» устной речи на письменную, то чтение – это перевод письменной речи на устную. Как указывал известный отечественный психолог Д. Б. Эльконин, «чтение – это, прежде всего, процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели» [1, с. 203].

Каждый педагог, работающий в школе или в высшем учебном заведении, должен понимать, что чтение – это один из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности учащихся. Данная деятельность направлена на извлечение информации из письменно фиксированного текста. Чтение на уроках иностранного языка выполняет различные функции:

- 1) служит для практического овладения иностранным языком;
- 2) является средством изучения языка и культуры;
- 3) средством информационной и образовательной деятельности;
- 4) средством самообразования [3, с. 46].

Чтение – это самостоятельный вид речевой деятельности, обеспечивающий письменную форму общения. Оно высоко ценится с точки зрения использования, важности и доступности. Различают два типа речевой деятельности: рецептивный и продуктивный. Первый вид речевой деятельности связан с чтением, пониманием и переводом иностранного текста на родной язык, а также пониманием иностранной устной речи; второй же позволяет обучающимся самостоятельно использовать устную и письменную речь на иностранном языке [4, с. 73].

Согласно ст. 2 Федерального закона об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ, федеральный государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования [5].

ФГОС СОО, как и другие виды ФГОС, устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, в частности, к личностным, метапредметным и предметным результатам. Во ФГОСе вводится понятие «смысловое чтение», которое относится к метапредметным результатам.

Цель смыслового чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию. Это внимательное чтение и проникновение в смысл с помощью анализа текста. Вследствие того, что чтение имеет метапредметный характер, его составляющие части находят отражение в структуре всех универсальных учебных действий.

Критическая оценка и осмысление содержания прочитанного текста в процессе обучения смысловому чтению на базе духовно-нравственных ценностей способствует развитию морального сознания, формированию нравственно-этического эталона поведения и межличностных отношений, что, в свете требований, отраженных в современных ФГОС, соответствует формированию личностных УУД.

Успешная реализация любой деятельности, к числу которых относят и учебную деятельность, напрямую зависит от определения ее смысла как значения для себя, рационального планирования и оценки. Познавательная инициатива как интерес и мотивация, а также определение последовательности действий входят в блок регулятивных УУД. Смысловое чтение на уроках иностранного языка также является фундаментальной базой для их формирования. Среди них выделяют: принятие учащимся учебной задачи, планирование своих действий в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, осознание уровня собственных достижений и качество полученных ранее знаний.

Кроме того, обучение смысловому чтению на уроках немецкого языка способствует формированию определенных познавательных УУД, среди которых можно отметить логическое и абстрактное мышление, оперативную память, творческое воображение, концентрацию внимания, объем лексического запаса, способность отвечать на поставленные вопросы на базе прочитанного текста и самостоятельно задавать вопросы к прочитанному, поиск нужной информации в изучаемом тексте, развитие способностей к языковой догадке (на основе предложенного контекста), владение способностью определять, принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности.

Смысловое чтение и анализ прочитанного текста подразумевают под собой реализацию ряда определенных интегрированных коммуникативных, т.е. направленных на развитие умений говорения, письма, аудирования, задач. В ходе их осуществления учащиеся вступают и принимают непосредственное участие в межличностном общении, в результате чего учатся обоснованно и логически верно аргументировать свою точку зрения, отстаивать свою позицию, находить компромисс, искать общее решение.

Ни для кого не секрет, что именно чтение считается одним из общепринятых средств формирования личности в цивилизованном обществе в силу его большого интеллектуального и эмоционального воздействия. Но, к сожалению, в настоящее время школьники в своем подавляющем большинстве мало читают не только на иностранном языке, но и на родном языке, заменяя чтение на просмотр различных видео в сети Интернет, виртуальное общение. Именно в связи с этим чтению уделялось и должно уделяться большое внимание в методике обучения иностранным языкам. Без овладения чтением, как видом речевой деятельности, дальнейшее использование иностранного языка после школы может быть ограничено.

Список литературы

1. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. М. : АСТ : Астрель, 2005. 351 с.
2. Гордеева И. В. Чтение как один из видов речевой деятельности на уроках английского языка // Молодой ученый. 2015. № 19. С. 569–571.
3. Зюкова В. А. Роль чтения в методике преподавания иностранного языка // Молодой ученый. 2016. № 7. С. 46–47.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 213 с.
5. URL: <https://fgos.ru>

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ И ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В. А. Ирышкова¹, Н. Ю. Костина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются подходы различных лингвистов к определению понятия «идиома». Особое внимание уделяется классификации и значению идиом в современном английском языке. Отмечается, что идиомы являются неотъемлемой принадлежностью языка. Их изучение позволяет проникнуться историей языка, а также сделать речь человека более экспрессивной и живой, обогатить словарный запас.

Ключевые слова: идиома, английский язык, фразеологическая единица, лексический запас, классификация идиом, идиоматичность

Английский язык имеет тысячелетнюю историю. За это время в нем накопилось большое количество выражений, которые люди сочли красивыми и меткими. Многие выражения пришли из других языков, тем самым привнеся в культуру народов что-то свое. Такие устойчивые выражения часто называют фразеологизмами или идиомами. Их сложно перевести дословно, т.к. иногда их смысл не зависит от значения слов, входящих в них. Однако хорошее знание языка невозможно без знания его фразеологизмов. Как в русской, так и в английской речи они употребляются каждый день. Их можно встретить в заголовках газет, на брошюрах, даже в классических произведениях различного времени.

В современном мире проблема определения понятия «идиома», несмотря на достаточно длительное его использование в лингвистических трудах, до сих пор не решена однозначно. Содержание и объем значения указанного понятия все еще не получили четкой и единой дефиниции и по-прежнему остаются предметом дискуссий. Нет единства мнений и относительно терминологической фиксации единиц, называемых в разных концепциях «идиомами», «идиоматизмами», «фразеологическими единицами» и др. В соответствии с существующими традициями и трактовками, понятие «идиома» может охватывать как относительно небольшую часть единиц языка, так и довольно значительные языковые пласты [7, с. 23].

Термины «идиома» и «идиоматичность» восходят к греческому «*idiōma*» – «своеобразное выражение». Полный словарь Уэбстера ("Webster's Third New International Dictionary of the English Language") демонстрирует связи слова идиома с однокоренными словами во французском: "idios" и "idiot", имеющими общую этимологию – «свой, частный, своеобразный».

Идиомы начали изучать еще в 20-е годы XX века. Было много дискуссий на тему, что же считать идиомой, а что нет. Ученые-лингвисты спорили друг с другом, предлагали свои определения этому понятию, выдвигали гипотезы, приводили аргументы и доказывали свою точку зрения.

Многие отечественные и зарубежные лингвисты исследовали эту тему. Они считали, что идиома имеет более узкое значение, нежели фразеологизм. Они определяли идиому как вид фразеологизма. Другие же различали эти понятия.

В XX веке И. Е. Аничков начал исследовать область идиоматики и фразеологии. Он предлагал назвать «застывшие или устойчивые сочетания» идиоматизмами [1, с. 141]. Ученый считал, что сочетания предлогов и слов или слов и предлогов, устойчивые сочетания слов, поговорки и пословицы суть явления одного порядка и должны обозначаться одним и тем же термином.

Наравне со словосочетаниями А. А. Реформатским к классу идиом причисляет и отдельные слова, употребляемые в переносном значении. Например, «заяц» – как пассажир без билета, английская лексема "hand" – в значении «рабочий» или русское слово «рука», обозначающая также «покровительство» [5, с. 24].

Изучая идиоматическую фразеологию в языке и речи, Е. К. Луконина определяет идиоматическую фразеологическую единицу (ФЕ) как «семантически цельное образование, значение которого не выводимо из совокупности значений составляющих его частей» [4, с. 1].

Последнее определение ближе всего характеризует точку зрения зарубежных лингвистов. А. Ланглоц называет идиомы «комплексными языковыми конфигурациями» [8, с. 1]. При этом вновь отмечается, что лингвисты не пришли к единому пониманию термина. Идиомой называют как устойчивое сочетание типа "kick the bucket", так и речевые формулы, фиксированные фразы, словосочетания, клише, высказывания, пословицы и аллюзии [8, с. 2]. Наиболее характерными признаками идиом являются институализация, сочетаемость, устойчивость и некомпозициональность. Важными свойствами идиом также являются слитность, прозрачность, уникальность и другие.

Исследования показывают, что как в отечественной, так и в зарубежной фразеологии нет единого подхода к определению идиомы. Многие ученые выдвигают свои понятия и характеристики данного явления. Однако многие соглашались, что это словосочетания, чье значение не выводится из значения слов их составляющих. Ученые-лингвисты исследуют данную тему до сих пор. Сфера изучения идиом и фразеологизмов продолжает развиваться.

Нет единого подхода и к классификации идиом. В современной лингвистике выделяют различные классификации идиом по некоторым критериям. Однако, чаще всего, идиомы входят в более обширную классификацию фразеологизмов, т.к. многие лингвисты не видят принципиальной разницы между фразеологизмами и идиомами. Одна из классификаций является функциональной. Выделяют именные идиомы (a level head, a one tack mind), глагольные (know a thing or two), атрибутивные (all thumbs), наречные (with flying colors), модальные (it's another pair of shoes), междометные (And how!), связочные (all in all, by the way) и др.

А.И. Смирницкий делит английские устойчивые выражения на те, которые обладают яркой экспрессией и эмоциональной маркированностью (imaginative, expressive & emotional) и те, которые лишены этого, стилистически нейтральные.

Например: 1) soft in the head, a long head и 2) an apple of one's eye, give a free hand, on the other hand [6, с. 35].

Также выделяют тематические идиоматические группы, связанные с человеком, природой, погодой, едой, одеждой и др. Таким образом, нет единой классификации идиом. Выделяют классификации по различным критериям: грамматической структуре, частям речи, сфере употребления. Это позволяет многосторонне изучить понятие идиомы.

Как уже было сказано, идиомы составляют неотъемлемую часть языка. При изучении английского языка очень важно обращать внимание учащихся на данную тему. Ведь идиомы встречаются не только в газетах, сериалах, но и книгах.

Если посмотреть на современное школьное образование в сфере языка, можно убедиться, что в УМК редко затрагивается тема идиом, либо ее нет вообще. По нашему мнению, это большое упущение. Идиомы помогают разнообразить речь ученика, сделать ее более красивой. В рамках урока учитель может привлекать внимание учащихся к данной теме на этапе разминки или определения темы урока. Также можно вводить идиомы в тематику урока разными способами.

Например, с помощью иллюстраций, тестов, игр и диалогов. Можно использовать такие упражнения как:

- Match the pictures with the idioms (соедини картинки с идиомами);
- Find Russian equivalents (найди русские эквиваленты);
- Fill in the missing idioms (заполни пропуски подходящими идиомами);
- Match the idioms with the meanings (соедини идиомы с их значениями) и другие.

Также можно применять различные игры, например:

- Mime game (Учащиеся вытягивают карточку с идиомами и их задача показать значение жестами);
- Bingo (Учитель зачитывает толкование идиом, а учащиеся записывают сами идиомы, кто быстрее угадал все идиомы, кричит – Bingo);
- Back to the road (Один из учащихся выходит к доске и становится к ней спиной. Учитель пишет идиому на доске, и ученики дают синонимы, примеры, не называя само слово. Ученик должен угадать).

В средней школе на уроках английского языка часто изучают темы, связанные с природой, человеком, школой и прочим. Эти темы дают прекрасную возможность расширить словарный запас новыми идиомами. Так, при изучении темы природы, можно познакомить учащихся с такими идиомами как «still waters run deep», «many moons»; при изучении животных: «busy as a bee», «rains like cats and dogs», «when pigs fly»; при изучении человека: «busybody», «cheapskate», при изучении еды: «big cheese», «as hungry as a bear» и другие. Это разнообразит уроки, делает их более интересными и познавательными. Также можно рассказать и об истории этих идиом, тем самым расширяя культурные знания о стране изучаемого языка.

Таким образом, существует множество способов изучения идиом. Можно учить их в текстах, слушать аудиозаписи, смотреть видеоролики, делать задания и др.

Подводя итог, можно сказать о том, что понятие идиома еще не совсем изучено. Ученые предлагают различные определения и критерии. Однако несомненно, что идиомы – неотъемлемая часть языка, которую важно изучать. В школе данной теме уделяется мало внимания, но есть множество способов это исправить, начиная от игр и заканчивая диалогами. Учащиеся смогут не только обогатить лексику, но и узнать об иностранном языке и культуре.

Список литературы

1. Аничков И. Е. Идиоматика и семантика (Заметки, представленные А. Мейе, 1927) // Вопросы языкознания. 1992. № 5. С. 140–150.
2. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. Л. : Просвещение, 1973. 301 с.
3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. 2-е изд., перераб. М. : Высш. шк. ; Дубна : Феникс, 1996. 381 с.
4. Луконина Е. К. Идиоматическая фразеология в языке и речи (на материале современного английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1986. 25 с.
5. Реформатский А. А. Введение в языковедение : учеб. для филол. специальностей высш. пед. учеб. заведений / предисл. В. А. Виноградова. М. : Аспект-пресс, 1996. 536 с.
6. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1956. 260 с.
7. Dobrovol'skij, D. Phraseological universals: theoretical and applied aspects // Meaning and grammar: cross-linguistic perspectives / ed. by Michel Kefer, Johan van der Auwera. Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 1992. P. 279–301.
8. Langlotz A. Idiomatic Creativity: A cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom variation in English. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamin's Publishing Company, 2006. 327 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К. И. Каримова¹, А. В. Борисов²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются психологические и педагогические особенности игровой деятельности младших школьников, обуславливающие выбор соответствующих действий педагога, в том числе при изучении дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: игра, учебно-игровая деятельность, результаты учебно-игровой деятельности, функции игр

Современная система школьного образования предполагает применение разнообразных форм, методов, приемов и технологий обучения, обеспечивающих высокую эффективность учебно-воспитательного процесса на разных этапах. На педагога возложена огромная ответственность, связанная с организацией работы с детьми, поиском и разработкой мотивирующих средств, стимулирующих познавательный интерес, творческую активность обучающихся, обеспечивающих высокий уровень усвоения учебного материала и формирование соответствующих компетенций.

Поиск эффективных методик и способов преподавания на начальном этапе является, безусловно, важной методической проблемой. На наш взгляд, одним из продуктивных способов организации учебного процесса, способствующих усвоению программного материала, является игровая деятельность.

Рассмотрим в статье психологические и педагогические особенности игровой деятельности младших школьников, обуславливающие выбор соответствующих действий педагога, в том числе при изучении дисциплины «Иностранный язык».

Использование игр в процессе обучения не является по своей сути инновационным явлением. Интерес ученых к игре возник еще в конце XIX века и нашел отражение в трудах Ф. Шиллер, Г. Спенсер, В. Вундт и пр. [2].

Большой вклад в выявление методологических и психологических основ игры, выяснение ее социальной сущности, обоснование теории игры внесли работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др. [1, 3, 4].

Интересной представляется точка зрения Л.С. Выготского, который, описывая социальную природу игры, связывал ее с социальным развитием ребенка (в игре дети подражают деятельности взрослых) [1].

А. Н. Леонтьев и Д. Б. Эльконин отмечают связь игры с формированием произвольности психологических процессов. Так, в процессе игры у детей начинает развиваться произвольная память (дети сосредотачиваются лучше и запоминают больше), произвольное внимание (правила игры необходимо запомнить, а затем следовать им). Игровая ситуация и действия в ней оказывают благотворное влияние на развитие умственной деятельности ребенка как дошкольного, так и младшего школьного возраста (ребенок постепенно переходит к мышлению в плане представлений) [3, 4].

Несомненно, игра оказывает на развитие речи (в процессе игры возникает естественная потребность общения со сверстниками) и воображение младших школьников (в игре предметы могут выполнять функцию других предметов, также необходимо принять на себя какую-либо социальную роль в соответствии с правилами и условиями).

Помимо задач общего и психологического развития личности игра помогает младшим школьникам в учебно-воспитательном процессе. В данном случае игра обладает целью (явной в форме игровой задачи или скрытой) и направлена на достижение каких-либо результатов. Учебный материал выступает в качестве средства их достижения.

Результатами учебно-игровой деятельности являются следующие:

- преодоление пассивности обучающихся и развитие мотивов к обучению;
- развитие у учеников познавательного интереса к предмету и стимулирование их умственной активности (при решении умственных задач, предложенных им в занимательной игровой форме);
- развитие памяти обучающихся и тренировка их речевых умений и навыков;
- снятие напряжения, эмоциональное разнообразие, положительный эмоциональный настрой.

Игры могут выполнять и другие функции:

- расширение кругозора учащихся (образовательная);
- формирование воли, нравственной позиции, воспитание самостоятельности, уважения к окружающим, чувства ответственности, коллективизма (воспитательная);
- развитие фантазии, внимательности, умений находить сходства и различия, делать выводы, умений находить выход из сложившейся ситуации (развивающая);
- развитие умений общаться в коллективе, находить общий язык, избегать стрессовых ситуаций и умение их контролировать, адаптироваться к условиям среды (социализирующая).

Что касается предмета «Иностранный язык», обучение которому начинается во втором классе, игра выступает в роли речевого упражнения.

По мнению Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, игра – это «ситуативно-вариативное упражнение, предназначенное для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого воздействия» [2].

При обучении иностранным языкам игры способствуют выполнению важных методических задач:

- Созданию психологической готовности обучающихся к иноязычной коммуникации;
- Обеспечению многократного повторения языкового материала, накопление языковых средств, обеспечивающих функционирование всех видов речевой деятельности на элементарном коммуникативном уровне;
- Тренировке обучающихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще;
- Возможности проявить самостоятельность в решении речемыслительных задач, быструю реакцию в общении, максимальную мобилизацию речевых навыков в их творческом использовании.

Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез описывают следующие виды игр при обучении иностранным языкам:

- фонетические игры (предназначены для формирования и совершенствования произносительных навыков, а также коррекции корректировки произношения на этапе формирования речевых навыков и умений);
- лексические игры (способствуют формированию и совершенствованию лексических навыков, помогают самостоятельно использовать в лексические игры в речи);

- грамматические игры (предназначены для формирования и совершенствования морфологических и синтаксических навыков);
- орфографические игры (помогают в освоении правописания изученных лексических единиц, их графического облика) [2].

Организация урока иностранного языка с использованием игр должна сопровождаться выполнением следующих правил:

- игры должны соответствовать учебному плану и теме урока;
- игры должны способствовать достижению поставленных целей;
- игры должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся;
- количество игр на уроке должно быть ограничено (игра дополняет урок, а не урок – игру).

Таким образом, игры обладают выраженным педагогическим эффектом, оказывают положительное влияние, упрощая процесс усвоения и закрепления материала, формирования и совершенствования речевых и языковых умений и навыков младших школьников.

Игра выполняет различные функции, что помогает учителю спланировать учебно-воспитательный процесс, нацеленный на определенный результат. Достижению данного результата будет способствовать учет психолого-педагогических особенностей игровой деятельности.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Проблемы возраста // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. М. : Педагогика, 1984. 432 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. иностр. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2005. 336 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
4. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии / сост. Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1994. 269 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ ФГОС

В. А. Кондрашина¹, Т. А. Разуваева²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются актуальность использования видеоматериалов на уроках иностранного языка. Представляются этапы работы с видеофрагментами, а также обосновывается их преимущество при формировании и совершенствовании речевых навыков и умений учащихся.

Ключевые слова: видеоматериалы, ФГОС, видео на уроках иностранного языка

На сегодняшний день можно отметить, что основной упор при изучении иностранного языка в школе, в соответствии с требованиями ФГОС, идет на фор-

мирование коммуникативной компетенции и интереса к иноязычной культуре изучаемого иностранного языка [6, с. 20]. Исходя из этого, нельзя не отметить роль видеоматериалов, как специально созданных для изучения иностранного языка, так и аутентичных. Использование видеоматериалов на уроках иностранного языка направлено на индивидуализацию обучения и развитие мотивации речевой деятельности учащихся. Еще одно преимущество видео – сила впечатления и эмоционального воздействия на учеников. В результате основное внимание сосредотачивается на формировании личностного отношения учащихся к тому, что они видят. Успешное достижение такой цели возможно только при регулярном показе видеофильмов и методически организованной демонстрации.

В соответствии с принципами развивающего обучения видео оказывает помощь в обучении всем четырем видам речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию, письму), в развитии лингвострановедческой компетенции (через языковые и речевые упражнения), в постановке ситуаций общения и в обеспечении непосредственного восприятия и изучения культуры и истории страны изучаемого языка [3].

И. А. Исенко считает, что при применении видеоматериалов на уроках иностранного языка необходимо [2]:

- предоставить учащимся более полную информацию об изучаемых явлениях и процессах;
- увеличить значимость наглядности во время учебного процесса;
- более точно соответствовать требованиям, желаниям и интересам учащихся;
- уменьшить нагрузку на учителя, связанную с технической частью и работой над проверкой и коррекцией знаний, умений и т.д.;
- обеспечить полный и регулярный контроль, объективный учет прогресса учащихся и организовать результативную обратную связь.

Таким образом, использование видеоматериалов в процессе обучения иностранным языкам позволяет значительно повысить эффективность учебной деятельности преподавателя, поскольку видеоматериалы выступают примерами аутентичного языкового общения, создают атмосферу реального языкового общения, превращают процесс усвоения иноязычного материала в более активный, занимательный, убедительный и эмоциональный. Видеоматериал сочетает в себе звучную речь с представлением жизненных ситуаций, позволяя четко определить основные признаки любой ситуации [1].

Процесс работы с видеоматериалами может быть разбит на несколько этапов. Так, Ю.А. Комаров выделяет четыре основных этапа [4, с. 188]:

1. Подготовительный или преддемонстрационный этап.
2. Восприятие фильма или демонстрационный этап.
3. Контроль понимания основного содержания или последемонстрационный этап.
4. Развитие языковых навыков и умений устной речи, или творческий этап.

На каждом этапе стоит ряд задач, от выполнения которых зависит эффективность всего аудиовизуального процесса [5, с. 164].

Цели преддемонстрационного этапа – мотивировать учащихся, настроить их на выполнение задания, тем самым вовлекая в учебный процесс; снять потенциальные трудности в понимании видео и подготовить к успешному выполнению задания.

Первый этап просмотра видео может включать упражнения на предсказание того, о чем будет фильм: по названию, ключевым словам или фразам, наводящим вопросам, отдельным кадрам из видео. Затем вводятся новые лексические

единицы, необходимые для понимания фильма и имена собственные, которые могут встречаться в фильме. Таким образом, происходит снятие языковых трудностей и трудностей в понимании содержания видеоролика.

Просмотр видеоматериалов может послужить хорошим завершением цикла уроков по какой-либо теме или проблеме. Учащиеся заранее получают задание на изучение материала по теме, что логически подготавливает их к просмотру видео. Предварительное чтение текстов и обсуждение конкретных задач (на родном языке и иностранном) также помогает вовлечь учащихся при просмотре видеоролика, при условии, что видеоролик открывает новые перспективы видения данной темы, содержит элемент новизны и непредсказуемости.

Цель демонстрационного этапа: обеспечение дальнейшего развития языковых, лингвистических или социокультурных компетенций обучающихся с учетом их реальных возможностей иноязычного общения. На данном этапе используются задания, которые направлены на поиск информации, ее выделение, закрепление, работа с определенным языковым материалом: лексикой, грамматикой, фонетикой. В этом случае не столько постановка задачи, сколько содержание упражнения обеспечивает ту или иную степень эффективности и обоснованности задачи. Во время просмотра ученики также могут делать заметки по сюжету фильма, записывать основные моменты, которые понадобятся при выполнении заданий на последедемонстрационном этапе.

Цель последедемонстрационного этапа – использовать исходное видео в качестве основы и поддержки для развития продуктивных умений учеников в устной и письменной речи. На этом этапе проверяется действенность применения ориентиров, предоставленных на преддемонстрационном этапе восприятия видеоролика, и задействованных в нем языковых и речевых средств.

Соблюдение очередности демонстрации видеоматериала, а также правильная формулировка задания способствуют результативности использования видео в процессе обучения иностранному языку.

Данный этап включает следующие типы упражнений:

- ответы на наводящие вопросы учителя по содержанию или самостоятельное составление вопросов;
- выбор правильного варианта ответов;
- завершение предложения;
- заполнение пробелов словами, фразами, предлогами;
- соотнесение русских (немецких) эквивалентов слов;
- соотнесение: слова и их определения, характеристики героев и их описания, начало и конец предложения;
- выбор: правда или неправда;
- составление цепочки событий в хронологическом порядке;
- сопоставление слов и их синонимов;
- заполнение таблицы с характеристиками героев, событий;
- определение принадлежности реплик к героям;
- описание внешности героев, мест, событий;
- соотнесение разрозненных предложений со смысловыми частями текста (план текста и заголовки каждой части предлагаются).

Цель заключительного этапа – использовать изначальный видеоматериал в качестве основы и опоры для развития продуктивных умений в устной или письменной речи.

Четвертый этап является заключительным, здесь подводятся итоги. Поэтому к нему можно отнести упражнения на высказывание собственного мнения, позиции. Упражнения на выражение оценки фильму и его героев, написание пере-

сказа, краткого содержания фильма, диалога или рассказа от лица действующих персонажей, составление истории-продолжения фильма, выражающей основную идею, проблемы фильма и главных героев, создание плаката или брошюры.

Подводя итог изложенному выше, можно утверждать, что использование видеоматериалов в процессе обучения открывает широкие возможности для активной работы в процессе формирования и совершенствования речевых навыков и умений учащихся, и делает учебный процесс изучения иностранных языков интересным и развлекательным, что отвечает требованиям ФГОС.

Список литературы

1. Даминова С. О. Психологодидактические основы аудиовизуального восприятия информации на иностранном (английском) языке // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. Т. 4, № 1. С. 78–84.
2. Исенко И. А. Использование испанских аутентичных фильмов для формирования социолингвистической компетенции // Иностранные языки в школе. 2009. № 1. С. 78–83.
3. Каменецкая Н. П. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2007. № 8. С. 18–21.
4. Комаров Ю. А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в средней школе // Методики обучения иностранным языкам в школе / отв. ред. М. К. Колкова. СПб. : КАРО, 2006. С. 188–203.
5. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск : Вышэйш. шк., 1996. 522 с.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства образования и науки РФ № 1897 от 17.12.2010 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2010. № 21. Ст. 2603 ; № 26. Ст. 3350.

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ (НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)

***Л. Е. Коряжкина¹, О. А. Ликучева², Е. В. Туркина³,
Е. К. Коновалова⁴***

*^{1,2,3,4}Средняя общеобразовательная школа № 75/62 имени Героя Советского
Союза А. И. Мереняшева, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается методика конструирования заданий в контексте формирования функциональной грамотности, описывается практический опыт разработки учебно-методического пособия по формированию функциональной грамотности средствами музейной педагогики.

Ключевые слова: функциональная грамотность, музейная педагогика, тестирование PISA

Школьное образование XXI века должно подготовить специалиста, готового к успешной самореализации в условиях перманентной нестабильности, хаотичности, волатильности и тревожности (VUCA – мира) [5]. Освоение навыков грамотного, квалифицированного функционирования во всех сферах человеческой

деятельности (работе, государстве, семье, здоровье, праве, политике, культуре) обеспечивается формированием функциональной грамотности, основа которой закладывается в процессе обучения в школе [2].

А. А. Леонтьев определяет функциональную грамотность как «способность использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах деятельности, общения и социальных отношений» [4, с. 5]. Формирование функциональной грамотности является стратегической задачей развития качества образования РФ, следовательно, необходимость развития функциональной грамотности закреплена во ФГОС ОО в следующих аспектах [1, с. 9–11, 105–107]:

- изменение образовательной парадигмы – введение деятельностно-компетентностного подхода на основе проектной и исследовательской деятельности с комплексной оценкой образовательных результатов по трем группам (личностные, предметные, метапредметные).;
- содержание обучения – комплексное (междисциплинарное) изучение проблем, включая жизненные ситуации;

Оценивание функциональной грамотности происходит в рамках исследования PISA (Programme for International Student Assessment), которое проводит тестирование уровня сформированности

- математической грамотности;
- читательской грамотности;
- естественнонаучной грамотности;
- финансовой грамотности;
- глобальных компетенций;
- креативного мышления.

Конструирование заданий в контексте формирования функциональной грамотности – сложная методическая задача, связанная с отсутствием наработанного опыта у учителей российских школ. И.Ю. Алексашина выделяет следующие принципы разработки задания (конструктор составления формулировок задач и описание основных подходов к конструированию заданий для оценки функциональной грамотности представлены в методическом пособии, доступном для скачивания по QR-коду) [1]:

- название задания отражает его фабулу (сюжет), например, «Кислотные дожди», «Как вы чистите зубы»;
- фабула (сюжет) описывает совокупность взаимосвязанных событий, задающих контекст задания и ориентируется на бытовые задачи, с которыми может столкнуться человек в любой социальной роли (член семьи, гражданин и т.д.);
- стимулом задания является любая проблемная ситуация (поиск объективно новых знаний или способов действия), мотивирующая учащегося на ее выполнение. Стимул должен быть кратким и не отвлекающим обучающегося от содержания задания;
- формулировка задачи точно указывает на деятельность учащегося, необходимую для выполнения задания и содержит требования к способу представления результатов работы.

Следовательно, разработка заданий в русле формирования функциональной грамотности требует поиска содержания и отбора образовательного материала для развития гармоничной личности. Значительную роль в решении данной методической задачи может сыграть музейная педагогика.

Методология музейной педагогики как способа познания сущности музейно-педагогического процесса соответствует методологии педагогики и основывается на личностном, коммуникативном и компетентном подходах, способствующих духовному развитию личности, ее ценностных ориентаций, отношений и чувств через выстраивание коммуникации с музейными экспонатами с помощью педагога [3].

По мнению С. Л. Троянской, образовательный потенциал музейной среды определяется через предметно-информационную и эмоционально-ценностную обогащенность, т.к. музейные предметы доступны для восприятия и использования в педагогическом процессе в качестве становления ценностного отношения к действительности [6].

Методическим объединением учителей МБОУ СОШ № 75/62 г. Пензы было разработано пособие «Сборник заданий по формированию функциональной грамотности средствами музейной педагогики (на примере иностранных языков)», приуроченное присвоению образовательному учреждению имени Героя Советского Союза А. И. Мереняшева. Материалом для разработки заданий послужила экспозиция школьного музея «Истории села Веселовка», посвященная Герою Великой Отечественной Войны. Данное методическое пособие содержит задания по формированию читательской, креативной грамотности и глобальных компетенций и предназначено для обучающихся 9 классов (возрастные критерии PISA). В результате проведенной работы мы получили следующие данные.

Таблица 1

Анализ структуры заданий по формированию функционального грамотности средствами музейной педагогики на примере иностранных языков

Название комплексного задания	Название задания	Характеристика задания	Задание 1	Задание 2	Задания 3 и 4
1	2	3	4	5	6
1.Nobody is Forgotten and Nothing is Forgotten (Никто не забыт, ничего не забыто)	Protection of Historical Monuments (Защита исторических памятников)	<u>Содержательная область оценки</u>	Глобальные проблемы	Глобальное взаимодействие	Межкультурное взаимодействие
		<u>Компетентностная область оценки</u>	Анализировать информацию	Оценивать действия и их последствия (результаты)	Оценивать информацию
		<u>Контекст</u>	Общественный	Общественный	Общественный
		<u>Уровень</u>	Низкий	Высокий	Низкий
		<u>Формат ответа</u>	Задание с выбором нескольких верных ответов	Задание с развернутым ответом (в виде текста, рисунка или и рисунка, и текста)	Задание с выбором нескольких верных ответов
		<u>Объект оценки</u>	Анализ информации	Оценка действий и их последствий	Оценка информации

1	2	3	4	5	6
2. We Remember Our Heroes and We are Proud of Them (Мы гордимся нашими героями и помним о них)	The Biography of Our Hero (Биография нашего героя)	<u>Содержательная область оценки</u>	Читательская грамотность (чтения для общественных целей – великие люди нашей страны)	Читательская грамотность (чтения для общественных целей – великие люди нашей страны)	Читательская грамотность (чтение для образования – великие люди нашей страны)
		<u>Компетентностная область оценки</u>	Анализировать и отбирать информацию	Интерпретация данных, построение логических умозаключений на основе текста, сравнение данных выводов с предложенными вариантами ответа	Интерпретация данных, выделение основной информации; преобразование текстовой информации в графическую
		<u>Контекст</u>	Общественный	Общественный	Образовательный
		<u>Уровень</u>	Средний	Средний	Выше среднего
		<u>Формат ответа</u>	Новый тип текста	Задание с выбором одного правильного ответа	Задание с трансформацией текста в графическую форму
		<u>Объект оценки</u>	Анализ и отбор информации	Анализ и интерпретация информации	Отбор и представление информации в новом виде
3. Im Namen des Helden der Sowjetunion (Именем Героя Советского Союза)	Im Namen des Helden der Sowjetunion (Именем Героя Советского Союза)	<u>Содержательная область оценки</u>	Креативная грамотность (письменное самовыражение)	Креативная грамотность (письменное самовыражение)	Креативная грамотность (визуальное и письменное самовыражение)
		<u>Компетентностная область оценки</u>	Выдвижение разнообразных идей	Отбор креативных идей	Выдвижение разнообразных креативных идей
		<u>Контекст</u>	Образовательный	Образовательный	Общественный, образовательный
		<u>Уровень</u>	Средний	Средний	Высокий, средний
		<u>Формат ответа</u>	Задание с несколькими краткими ответами (отдельные поля для ответов)	Задание с выбором и обоснованием одного ответа или предложением своего	3 – задание с развернутыми ответами (в виде макета), 4 – задание с развернутым ответом (в виде текста, рисунка или и рисунка, и текста)

1	2	3	4	5	6
		<u>Объект оценки</u>	Выдвижение идей назва- ний для ори- гинального проведения памятного мероприятия	Выбор наиболее оригинальной идеи для увеко- вечения памяти.	3 – создание оригинального макета сражения, 4 – выдвижение идеи
4. Ein sowjeti- scher Soldat (Советский солдат)	Verdienste um das Vaterland (Заслуги перед отече- ством)	<u>Содержа- тельная область оценки</u>	Читательская грамотность (чтение для обществен- ных целей – великие люди нашей страны)	Читательская грамотность (чтение для образования)	Читательская грамот- ность (чтение для деловых целей, работа)
		<u>Компетент- ностная область оценки</u>	Находить и извлекать информацию	Интегрировать и интерпрети- ровать информа- цию	Интегрировать и интерпрети- ровать инфор- мацию
		<u>Контекст</u>	Общест- венный	Личный	Деловой
		<u>Уровень</u>	Средний	Средний	Средний
		<u>Формат ответа</u>	Задание с выбором одного вер- ного ответа	Задание с выбо- ром одного вер- ного ответа	Задание с вы- бором несколь- ких верных от- ветов
		<u>Объект оценки</u>	понимать назначение текста	умение делать выводы	задачи с при- влечением уже имеющихся знаний



QR- код для скачивания пособия:



Использованные методические принципы конструирования заданий в контексте формирования функциональной грамотности могут быть рекомендованы для практического применения в педагогической деятельности учителями различных учебных дисциплин.

Список литературы

1. Алексашина И. Ю., Абдулаева О. А. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся : учеб.-метод. пособие / науч. ред. И. Ю. Алексашина. СПб. : КАРО, 2019. 160 с.
2. Кемельбекова Г. А. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся по предметам гуманитарного цикла // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VIII Междунар. науч. конф. Краснодар : Новация, 2016. С. 6–9. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9552/> (дата обращения: 15.01.2021).
3. Корепанова М. Г. Роль музейной педагогики в процессе повышения социальной активности подростков // Научно-исследовательские публикации. 2015. № 5 (25). С. 69–90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-muzeynoy-pedagogiki> (дата обращения: 06.02.2021).
4. Леонтьев А. А. Психология обучения чтению // Начальная школа: плюс-минус. 1999. № 10. С. 9.
5. Лустина Т. Н. Современные подходы к построению карьеры в VUCA-мире // Сервис в России и за рубежом. 2019. Т. 13, № 4 (86). С. 169–176. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-postroeniyu-kariery-v-vuca-mire> (дата обращения: 18.01.2021).
6. Троянская С. Л. Музейный предмет как средство активного обучения и развития общекультурной компетентности студентов в вузовском образовательном процессе. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 01.02.2021).

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА УСТНОГО ОПЕРЕЖЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Т. А. Кошелева¹, Ю. А. Шурыгина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются истоки становления принципа устного опережения, способы применения устной основы на уроках иностранного языка, а также описывается, чему способствует использование данного принципа на занятиях.

Ключевые слова: устное опережение, принцип устного опережения, устная основа, принцип устной основы

Одним из частных методических принципов, выделенных Р.К. Миньяр-Белоручевым, является принцип устного опережения, или принцип устной основы (будем использовать данные понятия взаимозаменяемо) [4]. Принцип устной основы берет свое начало в прямом методе. Еще в конце XIX века Ф. Гуэн писал, что устная речь должна предшествовать речи письменной. Данное утверждение было поддержано американскими последователя неопрямого метода и стало одним из первостепенных в их методике. Его суть заключалась в следующем: устная речь появляется раньше письменной, следовательно, человек усваивает первый язык сначала в устной форме; письменная же речь является лишь фиксированной устной речью. Таким образом, необходимо сначала научиться понимать и говорить, а это, в свою очередь, обеспечит как умение читать, так и умение писать. Опираясь на данный принцип, долгое время (от шести месяцев до двух лет) речи обучают на устной основе, т.е. без чтения текстов и без записи [4].

Традиционно родоначальником принципом устного опережения принято считать Г. Пальмера, который в своей монографии «Устный метод обучения иностранным языкам» утверждал, что «языком следует овладевать путем устного общения. Живые языки должны усваиваться через живую речь. Другими словами, их следует преподавать устно» [7]. Его мысль продолжил профессор Б. В. Беляев. Говоря о порядке преподавания видов речевой деятельности, Б. В. Беляев указывал на необходимость переходить от устной речи к письменной и от пассивных форм владения языком (чтение, слушание) к активным формам (говорение, письмо) [6].

Советские методисты, руководствовавшиеся известным положением И. П. Павлова о ведущей роли речедвигательного анализатора, тоже выделяли принцип устного опережения. По их мнению, данный принцип предусматривал следующее:

- не только введение, но и автоматизация определенной дозы речевого материала до того, как учащиеся приступают к тексту;
- использование текста в качестве зрительного подкрепления и «содержательной базы» для дальнейшей работы;
- значительную работу в устном плане после текста.

Е. И. Пассов считал, что при реализации устного опережения следует трактовать данный принцип не только и не столько во временном аспекте, как и сколько в количественном, так как ведущим по значимости анализатором является речедвигательный. Следование данному положению будет способствовать реализации важнейшей закономерности, согласно которой каждый вид речевой деятельности усваивается главным образом на основе упражнений в этом же виде деятельности [4].

По мнению А. Н. Шамова, данный принцип служит примирению двух противоположных мнений о возможности ограничить процесс обучения одним видом речевой деятельности – устной речью, другие выступают против членения речевой деятельности в методических целях. Принцип устного опережения реализуется на протяжении одного урока. Семантизация лексических единиц и их изначальное усвоение происходит на основе 3-х типов вопросов (имитативных, альтернативных и специальных) в устной форме. Затем предъявляются визуальные образы слов, только что введенных в речь, которые читаются и переводятся на родной язык. Затем данные лексические единицы могут быть записаны в словарных тетрадях и речевых образцах. При реализации принципа устной основы принимают участие четыре вида анализаторов: зрительный, речедвигательный, слуховой и моторно-графический. Слова в данном случае запоминаются лучше и с большим успехом используются в условно-речевых упражнениях [4].

М. П. Козьма утверждает, что устное опережение при обучении иностранному языку на младшей и средней ступени создает благоприятные условия для расширения знаний у учащихся в языке, для формирования фонетических, лексических, грамматических навыков. По ее мнению, устная разговорная речь способствует следующему:

- развитию у обучающихся интереса к иностранному языку, благодаря созданию реальных ситуаций;
- развитию фонематического слуха у учеников, что является одним из основополагающих факторов успешного аудирования в дальнейшем;
- используя данный принцип, можно выполнить гораздо больший объем заданий;
- помогает овладению иностранным произношением [2].

М. П. Козьма делает вывод о том, что разговорная речь является неотъемлемой частью учебного процесса. Главной целью обучения иностранного языка видится в конечном итоге умение обучающегося применять свои знания на практике. Благодаря использованию принципа устного опережения, педагог имеет возможность больше времени уделить устной тренировке грамматических, лексических и фонетических упражнений [2].

По мнению А.Б. Бирюковой, в современной методике преподавания имеется тенденция к рекомендации взаимодействия устной и письменной коммуникаций в учебном процессе, что не исключает использования метода устного опережения на первичной стадии. Установка на формирование речевых умений в области говорения позволяет использовать этот метод в качестве одного из действенных и возможных [1].

Эффективность устного опережения также была доказана практическим путем. К примеру, в исследовании авторов А. В. Кузьминой и Н. В. Поповой была разработана авторская методика с учетом устной основы. После ее апробации указанные авторы отмечают, что результаты экспериментальной группы, в которой использовались активные методы обучения по принципу устного опережения, были на 10 % выше, чем у студентов контрольной группы, что позволило им предположить, что предлагаемый метод обучения является эффективным и его необходимо использовать и в дальнейшем. А. В. Кузьмина и Н. В. Попова в своей работе также отмечают что выполнение предтекстовых заданий, а также заданий, предвещающих аудирование фрагмента, способствует повышению интереса у обучающихся к изучению лексики иностранного языка, а также приводит к росту мотивации [3].

Ф. М. Монгина также использует устную основу при реализации подготовительного курса по иностранному языку. Основываясь на своем опыте, Ф. М. Монгина пришла к убеждению, что введение с начального этапа обучения разных видов аудирования, формирующих рецептивные виды речевой деятельности, способствует более успешному преодолению психологических барьеров перед звучащим, «трудным» языковым материалом и в итоге обеспечивает адаптацию поведения к разным ситуациям общения. Этот комплекс общеучебных умений обеспечивает в дальнейшем готовность обучающихся к выбору наиболее эффективного решения проблемных ситуаций. Ф. М. Монгина, проведя вышеуказанный модуль «Устное опережение» делает вывод, что обучающиеся, пользуясь усвоенной лексикой в сочетании с грамматикой и фонетическим строем языка, могут относительно свободно общаться с преподавателем, между собой, а также с каждым владеющим языком в определенных пределах [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что принцип устного опережения хорошо зарекомендовал себя при работе с младшей и средней ступенью, а также при первичном введении и закреплении лексических единиц в речь обучающихся. Также устная основа способствует развитию фонематического слуха и улучшения произношения у учеников.

Список литературы

1. Бирюкова А. Б. Возможности освоения фоновых знаний при обучении русскому языку как иностранному методом устного опережения // Индустрия перевода. 2013. № 1. С. 390–394.
2. Козьма М. П. Обучение старшеклассников продуктивной коммуникативной деятельности на уроках английского языка // Наука через призму времени. 2018. № 8 (17). С. 70–74.
3. Кузьмина А. В., Попова Н. В. Реализация принципа устного опережения при работе студентов по авторскому учебному пособию по иностранному языку // Неделя науки СПбПУ : материалы науч. конф. с междунар. участием. СПб. : Политех-Пресс, 2018. С. 73–76.

4. Методика преподавания иностранных языков: общий курс : учеб. пособие / отв. ред. А. Н. Шамов. М. : АСТ : АСТ-М. : Восток-Запад, 2008. 253 с.
5. Монгина Ф. М. Учет принципов устного опережения при обучении русскому языку как иностранному на подготовительном курсе // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве : сб. науч. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н. С. Степанова. Курск : Юго-Запад. гос. ун-т, 2019. С. 64–71.
6. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1965. 227 с.
7. Пальмер Г. Е. Устный метод обучения иностранным языкам. М. : Учпедгиз, 1961. 165 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПЛАТФОРМ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. С. Кураев¹, В. О. Суворова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

²*Средняя общеобразовательная школа № 65/23, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Отражаются некоторые вопросы использования мультимедийных платформ на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе.

Ключевые слова: мультимедийная платформа, процесс обучения иностранному языку

На сегодняшний день перед современными школами стоят важные задачи, относящиеся к организации содержания и структуры современного образования согласно требованиям ФГОС, где значимое место отводится развитию языковой, речевой и социокультурной компетенции учащихся. Отечественные УМК не способны способствовать применению личностно-ориентированного подхода в полной мере, а также не включают достаточный объем лингвострановедческого материала. В связи с этим рациональным видится использование мультимедийных технологий с целью интенсификации обучения. Использование средств интенсивного обучения, а именно личностно-ориентированного подхода может являться средством для снятия напряжения, возникающего при обсуждении данной темы, а также привлечь интерес учащихся к дальнейшему обучению [3].

Первой инновационной программой для изучения иностранного языка является приложение Lingvist. Приложение в буквальном смысле слова «подстраивается» под вас, и выдает именно те слова, фразы и тексты, которые помогут вам улучшить навыки общения и письма на иностранном языке. Сразу после запуска предлагается пройти специальный тест, благодаря которому станет понятен уровень владения языком. Умный алгоритм будет отслеживать прогресс, изучая, что удастся быстрее, а что обычно забываете. Наиболее сложные слова и фразы прорабатываются более тщательно. Также есть удобная статистика, позволяющая следить за прогрессом.

В приложении имеются темы уроков для различного уровня. При запуске одного из них, программа будет воспроизводить слова и фразы. В программе

собраны все необходимые сочетания звуков с примерами произношения в аудио- и видеоформате. Существует несколько вариантов изучения языков с помощью приложения Lingvist: с помощью компьютера (зайти на сайт <https://learn.lingvist.com/>), на планшете (скачать через playmarket) и с телефона (платформы android и ios)

Ближайшим аналогом Lingvist является приложение Memrise. Memrise – это онлайн-сервис и мобильное приложение для заучивания иностранных слов. С его помощью можно учить не только слова, но, например, формулы, термины, столицы, но в основном Memrise используют для изучения иностранных языков. Особенностью данного приложения является использование современного игрового способа погружения в язык. Приложение содержит много игр, чат ботов и более 30 000 видео носителей языка. В программе используются игровые элементы – они выражены в общем веселом дизайне, в получении очков и в том, что степень заученности слова показывается в виде растения.

Memrise предлагает легкий доступ к курсам в любой момент для изучения языков, автономный режим для обучения, полную интеграцию с аккаунтом Memrise с мобильных устройств, бесплатные функции изучения языков.

Как и любой другой язык, английский имеет некоторые особенности. Они касаются звуков и интонаций. Memrise фокусируется на том, чтобы помочь пользователям лучше понять особенности произношения английского языка. При использовании Memrise вы прослушиваете выражения и смотрите, как слова собираются в диаграмму. Так проще понять, как выговаривать каждую часть предложения. Затем вы сможете повторять фразы, имитируя произношение до тех пор, пока не сможете максимально приблизиться к образцу. Memrise разработан так, чтобы вы могли научиться говорить что-то и параллельно узнавать перевод слов. Так ваш мозг может сосредоточиться на устной речи, а не на грамматике или лексике.

Также хотелось бы обратить внимание на еще один онлайн ресурс для изучения языка Ling Q – это непринужденный и простой способ изучения языка через аутентичный и интересный контент. Это изучение языка напрямую, без посредников. Именно так язык учит большинство детей. Это своего рода библиотека с сотнями видео- и аудио уроков по английскому языку. В основу изучения положено чтение и слушание, а также пополнение словарного запаса с помощью «линков». Практика имеет большое значение для правильного произношения слов на английском языке. Ling Q делает упор на языковую практику, особенно в чтении и слушании, а также на пополнение словарного запаса. Для практики в чтении и аудировании на Ling Q собрано множество материалов, снабженных озвучкой и интерактивным текстом. Программа позволяет вводить слова, фразы и даже целые предложения. Кликните по значку в виде динамика, чтобы узнать, как они произносятся. Можно повторять воспроизведение снова и снова, пока вы не усвоите информацию.

Также большим успехом в обучении английскому языку пользуются такие интернет ресурсы как British Council и Quizlet. British Council – это мировая организация с учебными центрами в более 100 странах. Многие учебники издаются под редакцией этой организации. Неудивительно, что одноименное приложение пользуется популярностью.

Приложения позволяют изучать английский язык через игры, видео, подкасты. Ученику будут предложены упражнения разных уровней сложности. С помощью British Council вы узнаете новые слова, изучите грамматику, овладеете правильным произношением. Сайт представляет собой огромную базу данных подкастов (аудиофайлов, видеофайлов с возможностью скачивания и онлайн прослушивания просмотра). Есть возможность закачать необходимую информацию на

телефон и прослушать в дороге. Все подкасты обеспечены текстовой расшифровкой, что очень хорошо для тех, кто плохо понимает речь на слух. После прослушивания или просмотра подкаста, или видеоролика вам будет предложено упражнение, позволяющие проверить понимание материала. Во многих упражнениях есть дискуссионные доски, где можно обсудить материал с другими учениками, а мобильная версия уроков позволяет учиться на ходу [4].

Главным достоинством программы British Council является достижение цели – в минимальные сжатые сроки обучающийся овладевает материалом и прочное закрепление-автоматизация языкового материала. Достижением работы с данным приложением является разнообразие форм работы как на уроках, так и во внеурочное время.

Quizlet – сервис для создания и применения флэшкарточек и обучающих игр. При помощи данного ресурса преподаватель может создавать интерактивные учебные материалы, которые помогут обучающимся в усвоении и запоминании учебного материала в игровой форме. Ключевым элементом Quizlet является учебный модуль. Учебный модуль – это набор терминов и соответствующих им определений. Учебные модули могут содержать слова, изображения, диаграммы и аудио TTS (преобразование текста в речь). Данный сервис позволяет не только создавать свои собственные сети с карточками, но и осуществлять поиск и использовать уже готовые сети.

В Quizlet доступны пять учебных режимов:

- карточки (используется для повторения терминов и определений);
- заучивание (представляется план того, что и когда нужно повторить);
- письмо (отслеживает, насколько хорошо обучающийся знает термины и определения);
- правописание (термин или определение произносятся с помощью преобразования текста в речь);
- тест (тестовый режим дает возможность увидеть, какого результата вы сможете достичь на тесте в классе) [2] .

Современные мобильные приложения предлагают нам большие информационные возможности. Они позволяют нам пользоваться текстами, слушать иностранную речь и записывать английские слова на подкорку нашего мозга. Техника не стоит на месте и приложения все больше удивляют нас своими методиками изучения языка. Данные программы включают в себя различные упражнения, соответствующие обозначенным тематическим блокам.

Список литературы

1. Морозова О. Н. Из опыта работы с компьютерной программой «English Puzzle» на уроках английского языка // Мир лингвистики и коммуникации : электрон. науч. журн. 2007. № 6. С. 23–25. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?issueid=538990>
2. Назарова О. В. Мультимедийные обучающие программы: преимущества и недостатки. URL: <http://www.modernpedagog.ru/multimedia>.
3. Савченко Н. А. Использование мультимедиа-технологий в общем среднем образовании : электрон. пособие для педагогов. URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/099/77099/58207?p_page=9
4. Чуксина Л. Н. Методика разработки учебных заданий с применением мультимедийных средств (на материале обучения английскому языку). Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2001. 172 с.
5. Якушин А. В. Мультимедийные технологии. М. : Просвещение, 2007. 201 с.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Х. И. Куряева¹, Н. К. Еремина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Актуальность состоит в необходимости освоения английского языка на этапе начального школьного образования. Рассматриваются методики обучения чтению на английском языке. Представляются и раскрываются виды чтения. Описываются авторские методики обучения чтению на уроках английского языка для младших школьников.

Ключевые слова: методика, английский язык, младшие школьники

В последнее десятилетие интерес исследователей возрос на то, как дети изучающие английский язык развивают языковые навыки и навыки грамотности, причем в последнее время особое внимание уделяется развитию чтения. Каждый год увеличивается число школ, в которых дети изучают английский язык с первого класса независимо от типа учебного заведения, будь то общеобразовательная школа, или же лицей или гимназия.

Так как английский язык был введен в учебные программы начальной школы, большое количество исследователей занялись изучением проблем, связанных с ранним обучением детей иностранным языкам.

Как известно, по своим психологическим характеристикам «младший школьный возраст считается наиболее благоприятным для овладения любым иностранным языком» [4]. Были проведены исследования и некоторые из результатов имеют особое значение для обучения чтению учащихся начальных классов английскому языку. Осознание звуков речи играет важную роль в развитии чтения. В настоящее время осуществляется поиск эффективных путей обучения различным видам коммуникативной деятельности в младших классах, обсуждаются цели, условия и методы обучения.

Умение озвучивать графемы и извлекать мысли зависят от того, с какой скоростью читает ребенок. Под техникой чтения мы понимаем не только быстрое и точное соотнесение звука и буквы, но и «соотнесение звукобуквенной связки со смысловым значением того, что ребенок читает» [5, с. 303]. Именно высокий уровень овладения техникой чтения позволяет достичь результата самого процесса чтения – быстрого и качественного извлечения информации.

Чтение является «сложной деятельностью, которая включает в себя как восприятие, так и мышление» [8, с. 256]. Чтение состоит из двух взаимосвязанных процессов: понимание и распознавание слов. Распознавание слов относится к процессу восприятия того, как письменные символы соответствуют разговорному языку. Понимание – это процесс осмысления слов, предложений и связного текста [3, с. 351].

Как было ранее сказано, формирование навыков и умений в чтении является одной из самых важных составляющих процесса обучения иностранному языку на всех этапах. Так как «чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, оно входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей и обеспечивает в ней письменную форму общения» [9].

Работа по развитию навыков и умений чтения происходит в несколько этапов. Каждый этап направлен на решение конкретной задачи. Обучение чтению складывается из обучения технике чтения и пониманию читаемого [1, с. 65].

Обучение технике чтения на иностранном языке обязательно должно проводиться на хорошо известном лексическом материале, уже усвоенном в устной речи.

Многие исследования за рубежом (Ehri, 1991; Snow, Burns, & Griffin, 1998) показали, что обучение фонологическому знанию способствует росту чтения и правописания. Менее известный вывод состоит в том, что осознание отдельных звуков речи на родном языке коррелирует с осознанием отдельных звуков речи на втором языке [10, с. 46].

Существуют два основных, противоположных в своей основе метода обучения чтению. Один называется методом целых слов, другой – фонологическим.

В основе фонетического метода лежит алфавитный принцип. Обучение здесь строится на соотношении между буквами или группами букв и их произношением [7, с. 78].

Фонетика относится к способности декодировать слово из его звуков. Для этого ребенок должен сначала выучить звуки, представленные каждой отдельной буквой (например, s, a, t) и некоторые комбинации букв (например, oo, ee, au).

Далее, дети должны уметь распознавать звуки в словах, которые они слышат. Они должны уметь слышать, что такие слова, как cat, car и cook, начинаются с одного и того же звука; что cap и cup заканчиваются одним и тем же звуком; и что если мы уберем «с» из слова cat, то это будет «at», а если мы заменим «с» на «г», то получится gat.

В метод целых слов ученики учат слова, сразу понимают смысл слова и имеют возможность анализировать различные тексты с первых занятий. Целостный языковой подход – это философия образования, которая учит детей читать, используя стратегии, которые показывают, что язык – это система частей, которые работают вместе, чтобы создать смысл [7, с. 80].

Также существует несколько авторских методик обучения чтению на английском языке.

Метод Монтессори характеризуется предоставлением подготовленной среды: приятной, простой и реальной, где каждый элемент существует для того, чтобы помочь в развитии ребенка. В методе Монтессори развитие языка поддерживается рядом видов деятельности, стимулирующих коммуникативные навыки и развитие словарного запаса [6, с. 228]. Существует широкий спектр материалов для подготовки к чтению, фонетического анализа, а также контроля тонкой моторики. Данный метод фокусируется на тренировке чувств как предпосылке для приобретения навыков чтения. Алфавит Монтессори является подвижным, что обеспечивает детям сенсорный опыт. Дети могут держать буквы в руках, чувствовать их форму и манипулировать ими при построении слов.

Еще одним интересным и интерактивным методом обучения чтения является метод Мура. Это метод является фонетическим. Ребенку дается специальная печатная машинка, он нажимает на клавишу с буквой и в результате этого слышит звук. «Учителем» является не педагог, а специальная интерактивная среда, т.е. лаборатория, где стоит машина, произносящая звуки в ответ на нажатие клавиши с буквами, цифрами, или другими символами. Ребенок запоминает звуки и названия символов, далее могут предлагаться короткие или все более длинные сочетания – слова, предложения, тексты [7, с. 95].

Алфавит начального обучения Питмана был изобретен Джеймсом Питманом. Идея состоит в том, что дети сначала учатся читать с помощью данного алфавита, а затем знакомятся со стандартной английской орфографией в возрасте семи лет.

Алфавит имеет 44 символа вместо обычных 26 символов, он в основном фонематический, а не строго фонетический. Двадцать четыре из 44 символов

являются традиционными; 14 символов очень похожи на две знакомые буквы, соединенные вместе. Они преподаются детям как отдельные символы.

Подход Домана к обучению начинается со знакомого, с того, что знает ребенок, а затем переходит к абстрактному. Его следует применять в коротких сеансах, которые не должны длиться более 10 минут [2, с. 413].

Методика Зайцева относится к фонетическим методам. Ребенок учится читать сразу по фонемам, но еще при этом ненавязчиво получает понятие о буквенно-звуковых соответствиях, поскольку на гранях кубиков он встречается не только склады, но буквы «поодиночке» [7, с. 74].

Чтение – это навык, который даст силу каждому, кто его изучит. Можно извлечь пользу из накопленных знаний в печатных материалах и, в конечном счете, внести свой вклад в эти знания. Хорошее обучение позволяет учащимся научиться читать и читать, чтобы учиться. Учителя должны быть осведомлены о прогрессе, который делают учащиеся, и корректировать инструкции в соответствии с меняющимися способностями учащихся. Также важно помнить, что целью чтения является понимание текстов и умение учиться на них.

Список литературы

1. Бим И. Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. М. : Новая школа, 1995. 128 с.
2. Блехер Ф. Н. Дидактические игры и занимательные упражнения. М. : Просвещение, 2003. 413 с.
3. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. М. : АСТ : Астрель, 2005. 351 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 219 с.
5. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. М. : Карапуз, 2009. 228 с.
6. Пассов Е. И. Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам ; Воронеж. гос. пед. ин-т. Воронеж : ВГПИ, 1975. 283 с.
7. Миролюбов А. А. [и др.]. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. М. : Педагогика, 1981. 456 с.
8. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М. : Юристъ, 1997. 256 с.
9. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/language-education/articles/42/chtenie.htm>
10. URL: <https://www.researchgate.net>

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е. В. Кусайкина¹, Т. А. Разуваева²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Отмечается, что использование компьютерных технологий является одним из ключевых факторов повышения качества обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях, позволяющих создавать наиболее продуктивную учебную

среду. Анализируются преимущества электронных образовательных ресурсов по сравнению с традиционными средствами обучения, обсуждается структура таких ресурсов, предназначенных для изучения иностранного языка.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, интерактивность, мультимедийность

В настоящее время модернизация образования напрямую связана с организацией электронной образовательной среды. В современных условиях вопрос рационального использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для проектирования учебного процесса и организации самостоятельной деятельности учащихся особенно важен и актуален. Концепция обучения, когда учитель является центральной фигурой на уроке и доминирует над пассивными учениками, устарела. А обучение иностранному языку является одной из тех областей, где информационно-коммуникационные технологии могут быть органично интегрированы в образовательный процесс. Интернет, YouTube, Skype, Twitter, блоги и подкасты можно рассматривать как наиболее успешные онлайн-инструменты, изменившие средства и методы обучения иностранному языку. Организация видеоконференций и семинаров на иностранном языке делает урок более интересным и мотивирует учеников [5].

Конечно, электронный образовательный ресурс, как современный дидактический инструмент, несомненно, обладает рядом преимуществ, в частности – помогает повысить мотивацию учащихся в условиях увеличения доли самостоятельной работы. Также, ЭОР включает набор из нескольких функций, объединенных в одно дидактическое средство и является системообразующим элементом процесса самостоятельной деятельности учащихся.

Использование электронных образовательных ресурсов является одним из ключевых факторов повышения качества обучения иностранным языкам в учреждениях высшего образования, позволяющим создавать наиболее продуктивную учебную среду.

Преимущества использования ЭОР в процессе обучения иностранному языку:

1) личная ориентированность: ЭОР позволяет учащимся строить индивидуальный план действий, намечать дальнейшие траектории работы, а также самостоятельно задавать темпы обучения;

2) интерактивность: интерактивное обучение – это в первую очередь диалоговое обучение, а современные варианты ЭОР позволяют ученику и преподавателю взаимодействовать в разных формах, а также значительно ускорить процесс поиска информации;

3) повышенная мотивация к изучению иностранного языка: в наш век информатизации работа с использованием ЭОР позволяет сделать уроки менее однообразными, более интересными для учащихся;

4) подлинность: учащимся предоставляется возможность практически неограниченного использования всевозможных аутентичных иноязычных ресурсов при подготовке домашних заданий или работе над проектом, что способствует их включению в культуру страны обучения и расширению кругозора;

5) изменчивость или вариативность: пользователь ЭОР (ученик или студент) становится, по сути, соавтором учебного курса, для чего ему предоставляется две возможности: выбрать нужный вариант ресурса, подготовленного преподавателем, или сделать модуль (часть модуля) для местного или общественного использования.

Благодаря электронным образовательным ресурсам учащиеся имеют доступ к многочисленным источникам информации, представленной в различных форма-

тах, включая файлы документов (отсканированные или переведенные в PDF, HTML и др.; карты; цифровые фотографии; анимированные видео), веб-страницы, электронные книги и целые курсы.

Такие преимущества современных ЭОР как широта распространения, мультимедийность, интерактивность и доступность дают возможность сэкономить время, найти необходимую информацию в нужном разделе, ознакомиться с ней, выполнить лексические и грамматические упражнения и пройти тестовый контроль. И все это обучающийся может делать самостоятельно, в удобное для себя время и в нужном объеме [2].

Использование ЭОР в процессе обучения способствует эффективному формированию информационной и предметной компетенции. Очевидно, что ждать от информатизации повышения эффективности и качества образования возможно лишь при условии, что новые образовательные ресурсы будут отличаться инновационными качествами.

При использовании ЭОР в процессе преподавания иностранного языка формируется автономия, что связано с формированием у учащегося готовности и привычки самостоятельно работать над языком, принимать собственные решения и брать на себя ответственность за них во время обучения. Это связано с тем, что ученики уделяют особое внимание активизации своей образовательной и познавательной деятельности, включая ее планирование, оценку и коррекцию.

Использование электронных образовательных ресурсов, представленных в электронно-цифровой форме и включающих в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них, существенно облегчает работу преподавателя и позволяет организовать учебную работу с обучающимися вне зависимости от их местоположения и времени [4].

Использование электронных образовательных ресурсов может быть выходом из ситуации, когда ученик не находит нужной информации в учебнике или нуждается в дополнительных методических и/или дидактических методиках. Исследования по внедрению информационных технологий в образовательный процесс неоднократно отмечали, что, с их неспособностью полностью заменить традиционные элементы образования, одним из главных преимуществ ЭОР является расширение возможностей для индивидуализации образования [1]. При этом снижение возможности обращения к преподавателю как к консультанту при построении индивидуальной образовательной среды оставляет ученика одного с неограниченным числом источников информации, которые отличаются назначением и качеством, что усложняет поиск.

Эффективность и результативность использования электронных образовательных ресурсов в процессе обучения обеспечивается такими возможностями, как мультимедиа, моделирование и интерактивность. Исследования, посвященные использованию ресурсов электронного обучения в профессиональной подготовке, показали, что семьдесят процентов рабочих навыков приобретаются в ходе неформального обучения. Кроме того, определены два важнейших стимула внедрения электронных образовательных ресурсов в систему профессионального образования: гибкость образования за счет разнообразия форм ЭОР и сокращение финансовых затрат на подготовку специалистов [3].

На основании всего выше сказанного можно сделать вывод, что эффективность ЭОР определяется тем первичной задачей учителя: если основной целью является повышение интереса к предмету, то использование ЭОР способствует достижению цели. Если целью изначально была, предположим, индивидуализация учебного процесса, то эффективность применения ЭОР не высока. Важно отметить, что использование ЭОР в обучении иностранным языкам – это необходимость сегодняшне-

го дня. Основным преимуществом ЭОР с их многообразной структурой является интерактивность, однако эффективность использования ЭОР в учебном процессе полностью зависит от умения педагога грамотно с ним работать.

Список литературы

1. Власенко В. А., Якушина Е. В. Взаимосвязь компонентов информационно-образовательной среды школы // Народное образование. 2012. № 5. С. 124–128.
2. Голошумов А. Ю., Голошумова Г. С., Красновский Д. И., Равинский Н. М. Пути и средства оптимизации информационного образовательного пространства // Вестник Университета Российской академии образования. 2016. № 2. С. 26–30.
3. Наумов С. В. Управление инновационными процессами в региональной системе образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Н. Новгород, 2009. 402 с.
4. Нурмухамедов Г. М. Электронные учебные курсы: потребности образования, проектирование, разработка, проблемы и перспективы // Информатика и образование. 2012. № 1. С. 33–39.
5. URL: http://vio.uchim.info/Vio_95/cd_site/articles/arthtm

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

С. Ф. Лобкарева¹, И. Г. Потылицина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Исследуется проблема инклюзивного образования, а именно обучения говорению на уроках английского языка для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Описываются важность грамотного подхода к организации уроков иностранного языка для детей с ограниченными возможностями здоровья и их особенности, рассматриваются такой аспект речевой деятельности, как говорение, и поэтапное планирование обучения говорению на уроках английского языка для детей с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, младшие школьники, организация учебного процесса, уроки иностранного языка

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества и эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Дети с особенностями нуждаются в особых условиях. Весь преподавательский состав школы несет ответственность за организацию комфортной среды для обучения детей с ОВЗ в стенах учебного заведения. Весь персонал должен быть вовлечен в разработку школьной политики и полностью осведомлен о школьных процедурах выявления, оценки и обеспечения всем необходимым во время учебы учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Педагоги должны помогать учащимся преодолевать любые барьеры при обучении, а также вносить любые разумные коррективы, необходимые для включения учащихся с ограниченными возможностями во все аспекты школьной жизни [1, с. 65].

Особенно остро проблема инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья стоит перед учителями иностранного языка. Раньше изу-

чению английского языка в школах не уделялось столь пристальное внимание – больше уделялось внимания родному языку. Современные условия жизни требуют знания нескольких языков. Человек, владеющий иностранными наречиями, без труда может себе найти высокооплачиваемую и престижную работу. Самым распространенным и наиболее изучаемым из иностранных языков считается английский. Уроки английского для детей призваны не только заложить прочный фундамент знаний, которые несомненно пригодятся во взрослой жизни, но и имеют еще и «побочный эффект» – устранение коммуникационных барьеров, расширение кругозора, развитие мелкой и крупной моторики при изготовлении поделок и участии в мероприятиях, связанных с изучением языка [2, с. 37]. При изучении английского языка учащиеся развивают навыки говорения, аудирования, чтения и письма. Ученики учатся творчески и образно выражать себя, уверенно и эффективно общаться на иностранном языке.

Существует ряд ключевых понятий, лежащих в основе изучения английского языка. Эти концепции способствуют прогрессу учеников в разговорной речи и аудировании, чтении и письме [3, с. 108]:

- компетентность – уверенное общение на иностранном языке на различные темы с учителем иностранного языка или носителем;
- креативность – использование воображения для решения речевых, ситуационных проблем при общении на иностранном языке или же при выполнении упражнений;
- культурное понимание – общее представление о стране изучаемого языка и как английский язык варьируется локально и глобально;
- критическое понимание – взаимодействие с идеями и как они представлены на иностранном языке в различных речевых формах, изучение чужих идей и развитие своих собственных идей.

При обучении детей с ОВЗ важно сосредоточиться на сильных сторонах ребенка, а также определить области, в которых ему требуется больше практики или любой другой помощи со стороны педагога. Ученики должны иметь возможность развивать все области речевой деятельности при изучении иностранного языка, независимо от степени их отклонения. Однако педагогу нужно по-разному подходить к обучению тому или иному аспекту с разными группами учеников. То, как педагог это сделает, будет зависеть от возраста школьника, его стадии развития, вида отклонения, его сильных сторон и любых требований, которые он предъявляет к общению [1, с. 89].

Чтобы сделать уроки английского языка инклюзивными, учителя должны предвидеть, какие барьеры могут препятствовать активному участию детей с ОВЗ в жизни школы и изучению конкретных видов деятельности. Поэтому при планировании педагоги должны рассмотреть способы удаления этих барьеров или хотя бы их минимизации, чтобы все учащиеся могли в полной мере быть вовлеченными в учебный процесс. В некоторых видах деятельности ученики с ограниченными возможностями здоровья смогут принимать участие наравне с детьми без отклонений. В других случаях потребуется внести некоторые корректировки, чтобы вовлечь в процесс всех. Для некоторых видов деятельности педагогу нужно обеспечить «параллельную» деятельность для школьников с ОВЗ, чтобы они могли достигать тех же целей и работать над теми же заданиями, что и их сверстники, но по-другому – например, предложить учащимся с ограниченными возможностями использовать картинки для лучшего понимания текста или же заменить самостоятельное чтение текста на его прослушивание.

Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме [4, с. 122].

На начальном этапе обучения иностранному языку говорение выступает и как средство, и как самостоятельная цель обучения. Говорение на уровне репродукции языковых и речевых образцов используется для закрепления фонетических, лексических и грамматических навыков.

Обучение говорению на английском языке включает в себя: правильное воспроизведение звуков, верное использование интонации, правильную постановку ударения и поддержание определенного ритма, а так же изложение предмета обсуждения в логической последовательности [4, с. 123]. Обычно навыки говорения развиваются посредством дискуссии, когда существует необходимость отстоять свою точку зрения. Не менее полезными станут работа с картинками и завершение рассказа. Такой вид деятельности способствует не только развитию речи, но и образного мышления. На начальных этапах эффективно ограничивать занятия на говорение временем, например, рассказать о своих выходных в течение одной минуты, постепенно увеличивая длительность высказываний учеников. В самом начале урока целесообразно проводить фонетические игры, цель которых – постановка правильной артикуляции органов речи учащихся при произнесении отдельных английских звуков.

При обучении английскому языку детей с ОВЗ следует знать, что уроки должны быть очень интерактивными и особое внимание должно уделяться игровой деятельности. Двигательная активность очень важна и необходима для детей с ограниченными возможностями здоровья, т.к. многие из учащихся имеют некоторые трудности с концентрацией внимания в течение всего урока. Атмосфера в классе должна быть благоприятной, т.к. учащиеся чувствуют себя очень некомфортно, если им приходится работать под давлением учителя, быть в стрессовой ситуации или заниматься скучной деятельностью на уроке. Учителю также не следует очень часто исправлять ошибки учащегося и более того, постоянно указывать на них, так как это может привести к тому, что у учащегося не будет мотивации к изучению английского языка, и он ничего не будет делать на уроке [5, с. 48]. Дети с ОВЗ, как правило, часто ограничены в общении, поэтому, по возможности, необходимо придать уроку коммуникативную направленность, что поможет ученику проще включаться в общение со сверстниками, выражать свои мысли как на родном, так и на английском языке.

Один из основных ярко выраженных этапов урока – фонетическая зарядка. Фонетическая зарядка помогает настроиться на урок английского языка. Как на младшем, так и на старшем этапе обучения можно использовать небольшие рифмовки, пословицы, поговорки и т.п. Частые фонетические тренировки, а также тренировки речевых клише помогают преодолеть языковой барьер и сформировать навыки правильного общения на иностранном языке, среди которых важную роль играют ритм и интонация [4, с. 200].

В течение второго, основного этапа урока происходит предъявление нового лексического, грамматического или речевого материала. Главная задача на данном этапе урока – удержать внимание учащихся, т.к. уже было сказано, что у детей с ограниченными возможностями здоровья внимание зачастую рассеянное. В силу того, что дети отличаются различными нарушениями, необходимо представлять материал в зависимости от их компенсаторных возможностей.

Третий этап урока представляет собой активную (эффективную) практику, где развиваются все виды речевой деятельности: говорение, чтение, письмо и аудирование. Здесь особенно важно создать ситуацию успеха ученика, поощрять

каждый правильный ответ ребенка. Планируя урок необходимо переходить от простых упражнений к более сложным заданиям. Если учащийся затрудняется в выполнении какого-либо задания, то его интерес очень быстро угасает [4, с. 213].

Взаимодействие между учащимися должно происходить в течение всего урока – диалоги, взаимные проверки домашнего задания, объяснение ошибок или какого-нибудь правила и прочее. Общение со сверстниками способствует социализации учащихся, что в первую очередь важно при обучении английскому языку, особенно для детей с ограниченными возможностями.

Очень важным является тот факт, что учащиеся с ОВЗ нуждаются в постоянной смене деятельности, а также таких учащихся нужно постоянно хвалить и поддерживать за каждое, даже маленькое улучшение. Как и с любыми другими учащимися, работа должна проходить поэтапно [5, с. 169]. Основные отличия состоят в том, что может присутствовать небольшая заторможенность и трудность с концентрацией внимания на предмете, а также выявляется острая нехватка двигательной активности, поэтому следует не забывать проводить всяческие разминки прямо в течение урока, иногда даже несколько раз.

Список литературы

1. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Высшая школа : учеб. пособие для студ. педвузов. М. : АСТ : Астрель, 2008. 222 с.
2. Галагузова М. А., Штинова Г. И. Социальная педагогика. М. : ВЛАДОС, 2008. 447 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие. 3-е изд. М. : Академия, 2006. 336 с.
4. Леонтьев А. А. Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия. М. : Рус. яз., 1991. 356 с.
5. Ратнер Ф. Л., Юсупова А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. М. : ВЛАДОС, 2006. 175 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ (НЕМЕЦКОМУ) ЯЗЫКУ

А. Е. Лосева¹, И. В. Воеводина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются возможные затруднения учащихся при формировании орфографического навыка на уроке немецкого языка. Особое внимание уделяется особенностям орфографической системы немецкого языка.

Ключевые слова: орфография, немецкий язык, орфографическая система, орфографический навык, типичные орфографические ошибки

Одна из важнейших составляющих процесса обучения языку: как родному, так и иностранному (в данном случае – немецкому), – формирование орфографического навыка. Высокий уровень владения такими навыками у учеников – все еще одна из самых сложных задач, возникающих на профессиональном пути педагога.

Орфографический навык формируется в деятельности и является результатом многократных действий. В методике обучения орфографии уделяется особое

внимание изучению закономерностей такой деятельности, а также путей и средств повышения эффективности обучения орфографии с учетом этих закономерностей. Формирование орфографических навыков – сложный и длительный процесс, поэтому необходима тесная взаимосвязь между всеми компонентами, образующими фундамент любого навыка. Только при этом условии учащиеся могут использовать теоретические знания для обоснования написания слова, то есть действовать сознательно. Прежде чем приступить к работе над определенным орфографическим навыком, важно точно установить, какие знания и умения составляют его фундамент, какими частными операциями должен владеть ученик, в какие взаимодействия должны вступать эти частные операции между собой.

Для этого следует перейти к описанию самой орфографической системы немецкого языка. Это может помочь учителю спрогнозировать возможные ошибки учащихся при формировании орфографических навыков.

В языках, имеющих в своей основе алфавитное письмо, как правило, должен иметься принцип однозначного соотношения между звуком и буквой, т.е., когда каждому звуку на письме присваивается определенная буква. Но как показывает практика изучения практически любого языка с алфавитным письмом в основе, данный принцип не всегда соблюдается. В своей книге «Сравнительная типология французского и русского языков» В. Г. Гак утверждает: «Степень отклонения от этого принципа является важной типологической характеристикой данного языка в области графики и орфографии» [3, с. 78].

Характерные черты алфавитного письма:

1. Графические знаки или буквы, «которые сами по себе или в сочетании с другими знаками (как линейными, так и диакритическими) традиционно используются для обозначения на письме фонем, их основных вариантов или их типичных последовательностей» [1].

2. Свободные диакритические знаки – «знаки при букве, которые показывают ее иное чтение, отличное от чтения без диакритического знака или с другим диакритическим знаком» [1, с. 605].

3. Индивидуальные диакритические знаки, сопровождающие ряд букв.

4. Диакритические буквы – «немые буквы, дающие в данной системе правописание обозначение дополнительной звуковой характеристики» [1].

5. Лигатуры – «буквы или звуки транскрипции, образованные из соединения элементов букв или двух транскрипционных знаков в один» [1].

6. Буквосочетания.

Немецкий язык также имеет отклонение от принципа однозначного соотношения звуков и букв. Например, буква “e”, сочетаясь с гласными буквами, может менять свое диакритическое значение. Так, в немецком языке основным приемом долготы гласной является прибавление к этой гласной букв “e” и “h”.

Помимо этого, в немецком языке есть и графическое несоответствие [4, с. 153]. Его можно наблюдать в трех направлениях:

1. Парадигматическом, когда каждой букве алфавита соответствует только одна фонема языка;

2. Синтагматическом, когда число букв в слове равно числу звуков;

3. Семиотическом, когда каждая буква соответствует конкретному звуку, и каждый звук обозначается на письме буквой [1].

Однако нередко наблюдается нарушение соотношения звуков, поэтому можно выделить несколько типов буквосочетаний или графем:

1. Аналитические графемы. Немецкий язык обладает 43 сочетаниями (sch, ch и др.)

2. Синтетические графемы, обозначающие звуковые сочетания. Немецкий язык имеет лишь одну графему “х”, передающую звуковое сочетание [ks].

3. Для немецкого языка характерны также и немые графемы. К их числу относятся буквы “h” и “e”, указывающие на долготу гласной перед ними. С помощью нулевых графем принято также орфографически сокращать такие слова, как Dr., Prof., однако в устной речи они воспроизводятся полностью.

4. Полисемические графемы. Буква “e” – может давать звуки [e] и [e:], равно как и согласная “b” передает звонкий [b] или глухой [p].

5. Синонимические графемы – буквы с одинаковым звучанием [1]. В немецком языке развито использование графем-синонимов: например, фонема [i:] передается 4 способами, а фонема [t] – 5.

Орфография немецкого языка имеет в своей основе фонетический и морфологический принципы. 27 Фонем обладают несколькими возможностями фиксации на письме, а другие 15 фонем – 7 согласных, 7 кратких гласных и один дифтонг [ao] обозначаются на письме лишь одной соответствующей графемой независимо от их позиции в слове [5, с. 108]. То есть, по мнению В.И. Балинской, они имеют безусловно-единичные соответствия [2, с. 7]. Огромное количество безусловно-единичных графем связано с множеством безусловно-фонетических написаний. Из-за этого появилась точка зрения, что 70-80% немецких написаний – фонетические [5, с. 10].

Преобладание фонетического принципа в немецкой орфографии (морфологический находится на втором месте) приводит к совпадению слухового и зрительного словесных образов. Таким образом, написать слово – значит перенести звуковой образ в его графическую оболочку. У учеников, ориентирующихся на звуковой образ слова при его написании, редко бывают проблемы с орфографией.

Однако, типичными орфографическими ошибками учащихся при обучении грамотному письму могут быть: потеря на письме диакритических знаков и букв (ä, ö, ü, немых e, h), затруднение в написании ß, неправильный порядок или выпадение букв в буквосочетаниях, сомнения в написании таких слов, как Doktor, Professor из-за их частого орфографического сокращения в тексте, выбор неправильных букв из-за полисемии и синонимии графем (b-p, d-t).

Подводя итоги, можно сказать, что для избегания орфографических ошибок в систему орфографических упражнений следует добавить упражнения на сопоставление, на осознание различий явлений немецкого и русского языков. Для успешного формирования орфографического навыка необходимо применять такие приемы обучения, которые позволяют формировать навык запоминания целостного образа конкретного слова.

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Сов. энциклопедия, 1969. 608 с.
2. Балинская В. И. К вопросу о построении систематического курса орфографии в языковом вузе // Ученые записки. Л. : Ленинград. гос. пед. ин-т иностр. яз., 1956. С. 44–62.
3. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков : учеб. пособие для фак-тов и ин-тов иностр. яз. Л. : Просвещение, 1977. 300 с.
4. Шупленцова В. С. К вопросу обучения письму и письменной речи второго иностранного языка (английского) в группах с основным немецким языком: (I год обучения) // Актуальные вопросы обучения иноязычной речи на факультете иностранных языков и в средней школе : тез. докл. науч. конф. Свердловск, 1972. С. 153–155.
5. Эккерт В. К. Немецкая орфография. М. : Учпедгиз, 1960. 144 с.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА УРОКАХ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Д. А. Лощилина¹, И. В. Воеводина²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются некоторые аспекты использования цифровых технологий в обучении иностранному языку на уроках в дистанционном формате.

Ключевые слова: цифровые технологии обучения, процесс обучения иностранным языкам

Сегодня дистанционное обучение – это реальность современного образования, в том числе и языкового. Под ним понимают способ организации обучения, основанный на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателем и учащимся, которое характеризуется рядом черт: удаленность обучающихся; ограниченное число наборов современных технологий, обеспечивающих взаимодействие учителя и ученика; сочетанием on-line и off-line технологий; преобладание самостоятельной образовательной деятельности обучающихся [1].

В последнее время активное развитие и широкое распространение получили многие цифровые дистанционные площадки, как: Учи.ру, ЯКласс, РЕШ, БАРС Web.образование, Меташкола, Padlet и другие. В данной статье хотелось бы более подробно остановиться на интерактивных цифровых инструментах для дистанционного обучения (*Online Test Pad; Classtime; Core*), помогающие сделать онлайн занятие более увлекательным для учеников и более эффективно развивать их коммуникативные навыки. Рассмотрим некоторые из этих ресурсов.

Online Test Pad – онлайн конструктор тестов, опросов, кроссвордов и логических игр. Для преподавателя иностранного языка весьма ценной особенностью данного ресурса является возможность создания интерактивных диалоговых тренажеров с богатой функциональностью, что позволяет эффективно отрабатывать коммуникативные навыки в условиях дистанционного обучения.

Classtime – платформа, содержащая ресурсы для создания интерактивных уроков и игр. Важным преимуществом этого сервиса является отображение ответов в реальном времени, что помогает педагогу получить мгновенную визуализацию результатов как отдельного ученика, так и всего класса, а также быстро откорректировать курс и индивидуализировать процесс усвоения иностранного языка.

Кроме того, удобны для использования в дистанционном формате стикерные доски, которые по своей сути являются цифровой версией школьной доски. Часто преподаватели иностранного языка применяют их для наглядного изображения грамматических конструкций. К таким сервисам относятся: *scrumbly.ca* – очень простой и интересный сервис для коллективной работы с информацией в реальном времени. Несколько пользователей могут одновременно вносить правки в одну и ту же информацию и отслеживать чужие изменения. Можно добавлять именованные колонки и перемещать по ним стикеры. У стикеров можно редактировать текст, расположение и пометку цветным «магнитом». Существует еще несколько сервисов со схожей направленностью, например, *linoit.com; padlet.com*.

Масштабные белые интерактивные доски стали также незаменимым инструментом в условиях дистанционного обучения, в ситуациях, когда возникает необходимость наглядной демонстрации материала при помощи школьной доски. Наиболее популярными среди преподавателей иностранного языка стали сервисы *miro.com*; *twiddla.com*; *idroo.com*. Все эти сервисы представляют собой виртуальную доску и набор инструментов, позволяющий делать надписи, прикреплять файлы, создавать графики, диаграммы и другие средства наглядности.

Особо отметим различного рода голосования, которые наряду с тестированием, также являются эффективным способом контроля знаний. Результаты голосования можно увидеть в виде диаграмм или таблиц, в процентном соотношении. Дети наглядно видят, насколько положителен результат их знаний. Система голосований используется и в воспитательной работе с учащимися. Например, после организации какой-либо дискуссии на уроке иностранного языка, учитель запускает голосование и результаты мгновенно отображаются на доске. Широко распространены сервисы для создания голосования *mentimeter.com*; *tricider.com*; *strawpoll.me*. Данные ресурсы отличаются простотой интерфейса: требуется только ввести запрос и варианты ответа.

Существуют также всевозможные инструменты для конструирования урока, помогающие планировать занятия и создавать задания на различные виды работы: ресурс *flipgrip* (задания на коммуникацию); *edulastic.com*; *en.islcollective.com*; *edpuzzle.com*; *stopwatch.com*; *makebeliefscomix.com*; *creat.kahoot.it*; *warm-ups*; *quizlet* (создание учебных карточек на лексику).

Часто преподавателями иностранного языка используется *classroom-screen.com* – ресурс, помогающий эффективно организовать работу в классе. Особо важным инструментом при применении коммуникативной методики преподавания иностранного языка являются символы, обозначающие тип работы (соблюдаем тишину, работаем в парах, слушаем и т.д.). Также здесь есть светофор, кости, таймер и другие инструменты, позволяющие организовать работу и дисциплину во время онлайн урока.

Learningapps.org – создан для поддержки обучения и преподавания с помощью небольших общедоступных интерактивных упражнений. Данные упражнения создаются онлайн и в дальнейшем могут быть использованы в образовательном процессе. Для создания таких упражнений на сайте предлагается несколько шаблонов (упражнения на классификацию, тесты с множественным выбором и т.д.). Данные упражнения не являются законченными учебными единицами и должны быть интегрированы в сценарий обучения.

Wordwall – ресурс, позволяющие преподавателю иностранного языка самостоятельно создавать различные игры и головоломки для своих учеников. К примеру, здесь можно собрать анаграммы, задания на соотношения, кроссворды, викторины и т.д.

Ресурсы для организации дистанционного обучения с помощью сервисов Google также способствуют эффективной реализации дистанционного обучения в школе (*google-forms.com*; *google.it*; *google.com/presentation*).

Особо стоит отметить *classroom.google.com* – бесплатный веб-сервис, разработанный Google для школ, который призван упростить создание, распространение и оценку заданий безбумажным способом. Основная цель ресурса – упростить процесс обмена файлами между учителями и учениками.

В заключение, следует сказать, что в современной системе образования дистанционное обучение пока не может стать безоговорочной альтернативой традиционных форм обучения. Тем не менее, оно во многом помогает привить учащимся навыки речевой деятельности, сформировать у них коммуникативную компетентность, что является главной целью обучения иностранным языкам.

Список литературы

1. Владимирова Л. П. Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы // Иностранные языки в высшей школе. Рязань : Рязан. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2014. С. 68–72.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Е. Д. Любишина¹, Н. Ю. Прохорова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается проблема интерференции на лексическом уровне, которая встречается у учащихся средней школы. Анализируются частые ошибки и предлагаются способы их устранения.

Ключевые слова: интерференция, лексическая интерференция

В условиях современного мира знание иностранного языка является для школьника важным условием личностного развития. Однако едва ли не каждый учащийся сталкивается с проблемой влияния родного языка на изучение второго, что может пагубно влиять на конечный результат.

Разработкой понятия лингвистической интерференции в рамках теории языковых контактов занимались У. Вайнрайх, Э. Хауген, В. Розенцвейг, В. И. Беликов и Л. П. Крысин. Под интерференцией принято понимать неудачу при переключении с одного языкового кода на другой, при которой происходит перенесение правил одной языковой системы на правила другой, что влечет за собой нарушение нормы в языке-рецепторе и приводит к речевой ошибке. Современное определение, предлагаемое В. А. Виноградовым [1, с. 117], формулируется следующим образом: «Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка», отклонения от нормы и системы неродного языка, вызванные влиянием родного, он считает выражением процесса интерференции.

Самая распространенная ошибка перевода с родного языка на иностранный на начальном этапе – это буквализм. Говоря всю жизнь на одном языке, очень трудно понять, как строить предложение на другом, используя одни и те же по смыслу слова, только с разным произношением. Однако, не смотря на частичную или полную схожесть в грамматических структурах, словосочетания и выражения английского языка нельзя перевести аутентично русскому по целому ряду причин. Взаимодействие двух языковых систем может происходить на всех уровнях языка, поэтому в соответствии с данными уровнями, которые может затронуть интерференция, выделяют такие основные виды интерференции, как синтаксическая, фонетическая, лексическая.

Синтаксическая интерференция выражается в нарушении правил построения английского предложения под воздействием особенностей синтаксиса родного языка. Например:

- «Чтобы сделать это, мне потребуется час»
- *It will take me an hour to do that* (правильно);
 - *I will need an hour to do that* (неправильно).

- «Они играли в футбол под дождем»
- *They played football in the rain* (правильно);
 - *They played football under the rain* (неправильно).

К ошибкам фонетического характера относятся отклонения от произносительных норм английского языка. Русским учащимся довольно сложно произносить те или иные звуки, которых нет в русском языке, например, заальвеолярный срединный сонант [ɹ] – *river, rain, car* и т.д. При разговоре русские люди в большинстве своем приглушают звонкие согласные в конце слова, например: *дуб – дуп, брод – брот, друг – друк* и т.д. В английском же языке если позволить себе приглушить согласную, то можно получить совершенно другое слово. Например, прилагательное *плохой – bad*, может превратиться в *летучую мышь – bat*.

Лексическая интерференция проявляется в некорректном использовании английского слова под влиянием родного языка. Часто школьники заучивают лишь один вариант перевода русского слова на английский язык. Однако, там, где в русской речи звучит одно и то же слово, в английском может потребоваться абсолютно другое. Например:

- «Пожалуйста»:
- *please* (в просьбе);
 - *you are welcome* (ответ на «спасибо»);

- «Место»:
- *place* (положение в пространстве);
 - *room* (свободное место);
 - *seat* (сиденье).

Также вопросы «*Как тебя зовут?*» и «*Сколько тебе лет?*» русский человек, никогда не слышащий английскую речь, ни за что не переведет так, как это бы сделал носитель. Слова, возможно и будут подобраны в определенном смысле верно, но если данную фразу услышит англичанин, он вряд ли поймет, что хочет ему донести собеседник.

Также стоит отметить, что в русском и английских языках нет одинаково переводимых идиом. И пусть в обеих странах смысл определенных выражений будет один, произноситься они будут совершенно по-разному. Что касается учеников средней школы, то на уроках иностранного языка школьники часто не могут перевести как простые фразы, так и устойчивые выражения, из-за чего они вынуждены прибегать к использованию транслитерации, что только усиливает влияние интерференции.

К самой частой ошибке, что приводит к лексической интерференции, относят лексико-семантическую интерференцию [3]. Учащимся довольно тяжело подбирать синонимы на английском языке, потому что как и в русском, значения многих слов могут приобретать совершенно разные оттенки в зависимости от контекста, сферы употребления и эмоционально-экспрессивной окраски. Например:

Book me two tickets. – *Купи мне два билета.*

В данном случае английское слово «*book*» будет переводиться как «*покупать что-либо*», а не «*книга*», что определенно вызывает путаницу среди школь-

ников. Ведь изменился не только перевод, но и часть речи (существительное стало глаголом). Этот случай никак нельзя соотносить с русским языком, поэтому следует только запомнить подобный вариант перевода и возможные случаи употребления.

Во время своего обучения учащиеся всегда будут проводить параллели с родным языком, так как многие умения и навыки были выработаны именно на нем. Отсюда вытекает следующая, немаловажная проблема, когда школьники сталкиваются с парой слов в двух языках, схожих по происхождению, произношению или написанию, но разными по своему значению. Это довольно распространенное явление, которое иначе называют «ложными друзьями переводчика». В качестве примера можно привести английское слово «*lunatic*», означающее «сумасшедший, безумный». Однако учащиеся скорее переведут данное слово как «лунарик» (*sleepwalker*), что в определенном контексте будет иметь в корне неверное значение и считаться за ошибку. Или другой пример: на русский язык слово «*accurate*» следует переводить как «точный», но для учащихся средней школы оно созвучно со словом «аккуратный», что также может исказить смысл сказанного и затруднить дальнейшее общение с иностранным собеседником.

Однако лексическая интерференция имеет не только отрицательное влияние на изучение иностранного языка, но и положительное. Благодаря схожим языковым явлениям в русском и английском языках, учащимся легче усваивать новый материал и запоминать то или иное написание слов. В качестве примера можно привести приставки и суффиксы, которые выполняют одну роль в двух языках (*unexplored* – *неисследованный*, *counterblow* – *контрудар* и т.д.).

Для того чтобы уменьшить отрицательное влияние лексической интерференции или вовсе от него избавиться, следует обратиться к точке зрения И.М. Игнатовой [2, с. 151], которая считает, что избежать интерференцию может помочь рациональный подход. Рациональный подход не позволяет изучающим язык заменять систему лексических правил изучаемого языка системой, сформированной ранее как продукт изучения родного языка. В результате использования рационального подхода обучающиеся приобретают способность к анализу соотношения структурных единиц в разных языках, а также взаимовлиянию систем двух языков друг на друга. Именно тщательное изучение взаимодействия и взаимопроникновения двух языков является залогом успешного овладения лексической стороной речи изучаемого языка.

Стоит условно выделить 3 этапа овладения лексическим материалом:

1 этап – введение лексики и ее первичное закрепление. Главная задача первого этапа заключается в объяснении отличительных признаков английских глаголов при сопоставлении их с русскими коррелятами. Для этого необходимо подробно объяснить школьникам значение каждого глагола и сопоставить их значения между собой, чтобы обеспечить осознанное восприятие различий в их семантических структурах.

2 этап – формирование лексических речевых навыков в устной иноязычной речи. Целью данного этапа является не просто первичное закрепление в сознании лексической единицы, а доведение уровня владения данной лексической единицей до автоматизма. Иными словами, на втором этапе происходит формирование навыка и его последующее закрепление. Это достигается большим количеством повторений лексических единиц в упражнениях. В отличие от первого этапа, на втором этапе ученики выбирают подходящую по смыслу лексическую единицу самостоятельно.

3 этап – совершенствование лексических речевых навыков, а также развитие речевых умений использования изученной лексики в речи. Данный этап включает в себя творческие упражнения, требующие активной мыслительной деятель-

ности учащихся. Эти задания предполагают полную самостоятельность учащихся в выборе иноязычных лексических средств для выражения собственных мыслей.

Собственно, приняв во внимание все выше изложенное, можно сделать вывод, что влияние родного языка во время обучения иностранному неизбежно, но исправимо. Преодолеть интерференцию в условиях школы довольно трудно, но также возможно. Детям будет легко усвоить второй язык, если учитель найдет корректный метод обучения, а для этого можно использовать невероятное разнообразие интересных и увлекательных упражнений, которые уже прошли свою проверку временем и доказали свою действенность.

Список литературы

1. Виноградов В. А. Лингвистика и обучение языку // Обучение иностранным языкам. М. : Academia, 2003. 117 с.
2. Игнатова М. Н. Методика преодоления грамматической интерференции на основе применения рационального подхода : дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 151 с.
3. Теренин А. В. Взгляд на языковую интерференцию и степени ее проявления // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 561.

К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ И ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В 5–6-х КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ДИАЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Х. Ю. Макаева¹, И. В. Воеводина²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются некоторые трудности и особенности обучения аудированию в 5–6-х классах средней общеобразовательной школы.

Ключевые слова: аудирование, немецкоязычные диалогические тексты

В обучении иностранным языкам на современном этапе четко прослеживается необходимость совершенствования работы по развитию умений аудирования. Введение Единого государственного экзамена по иностранному языку дает дополнительный стимул активизации работы в данном направлении, поскольку в формате ЕГЭ весьма обширно контролируются разнообразные умения аудирования с извлечением необходимой информации, с пониманием основного содержания прослушанного, а также с полным пониманием содержания фрагмента [3, с. 21].

Обратимся к ключевому понятию. Аудирование – это процесс восприятия и понимания речи на слух во время ее воспроизведения [3, с. 23]. В учебном процессе аудирование выступает как цель и как средство. Надо признать, что это один из сложных видов речевой деятельности. При восприятии речи на слух учащиеся сталкиваются с различными трудностями. Например, это могут быть фонетические трудности, такие как дикция, индивидуальная манера, темп речи. Грамматические связаны, прежде всего, с наличием аналитических форм немецких глаголов, не свойственных русскому языку. Лексические сложности сопряжены с наличием незнакомых слов. Также к трудностям обучения аудированию относят

тот факт, что, обучаясь на своей Родине и не имея достаточных контактов с носителями языка, ученик, как правило, не обладает необходимыми фоновыми знаниями (знания об окружающем мире применительно к стране изучаемого языка и т.д.), поэтому он интерпретирует речевое и неречевое поведение носителя языка с позиции своей культуры и своих норм поведения в определенных ситуациях общения. Это может привести к неправильному пониманию воспринимаемой информации и нарушению контакта.

Для понимания того, как преодолеть трудности в обучении аудированию, необходимо знать особенности аудирования в 5–6 классах, которые обусловлены возрастом, языковым уровнем и опытом в изучении языка. Поскольку общение по природе диалогично, аудирование именно на основе диалогических текстов особенно важно на начальном этапе обучения немецкому языку, то есть в 5–6 классах. На начальном этапе аудирование, а особенно диалогические тексты, с первых шагов создают условия «...для раскрытия коммуникативной функции языка, учитывая способности учащегося 11–12 лет к более легкому восприятию звучащей речи и воспроизведению услышанного и приближает процесс обучения к условиям реального общения, что вызывает интерес учащихся к предмету и создает высокую мотивацию к изучению языка [1, с. 40]. Обучение восприятию диалогической речи, а в дальнейшем ее воспроизведению в речи строится на основе образца, данного в виде диалогического текста, связанного с ситуацией, в которой происходит общение. «Учащиеся этого возраста характеризуются повышенной общительностью, которая может положительно сказываться на организации группового и парного общения, на проведении коммуникативных игр» [2, с. 336]. Для младших школьников характерны мини-структурные реплики в диалогах.

Задания для аудирования диалогических текстов, как правило, включают в себя ряд подразделов. Первый представляет собой группу предтекстовых упражнений – вопросов общего характера по теме текста для прослушивания. Цель данных упражнений – облегчить работу механизмов вероятностного прогнозирования в процессе устного восприятия текста [3, с. 24]. В качестве примера можно рассмотреть упражнение по теме «Das schmeckt gut» по учебнику немецкого языка для 6 класса «Horizonte». Перед прослушиванием диалога учащимся предлагается посмотреть на названия и фотографии блюд, которые будут озвучены в диалоге, назвать знакомые из них и те, которые ученики хотели бы попробовать.

Второй блок заданий предваряет упражнение, которое рекомендуется прочесть до непосредственного восприятия текста. Как правило, оно включает ряд вопросов по общему содержанию текста. Затем идет однократное прослушивание текста, и учитель организует дискуссию по вопросам [3, с. 27]. Приведем пример из того же задания по теме «Das schmeckt gut». Ученики смотрят на фото около диалога и отвечают на вопрос учителя о том, где происходит действие и каким образом названные ранее блюда могут относиться к будущему диалогу.

Второе прослушивание текста предваряется несколькими упражнениями с заданиями типа «отметьте, как истинные или ложные следующие высказывания», «найдите эквиваленты к следующим словам и выражениям». Данные задания предполагают более внимательное прослушивание. Здесь можно задать такие уточняющие вопросы, как: «Что любит или не любит есть мальчик, а что девочка?»

Третий блок заданий предполагает послетекстовые творческие упражнения условно-речевого и речевого характера, где ученику предлагается пересказать текст от лица персонажей или третьих лиц, выразить свое отношение к тональности текста, написать эссе на связанную с прослушанным текстом тему и т.д. Таким образом, на последнем этапе работы аудирование выступает средством развития умений в других видах речевой деятельности, прежде всего в говорении [3, с. 28].

На примере разбираемого задания можно вывести учащихся на воспроизведение собственного диалога по парам по образцу услышанного с применением изученной лексики. Таким образом, аудирование выходит на этап говорения. Если же цель учителя стоит также в совершенствовании навыков письма, то ученикам предлагается написать развернутый план идеального приема пищи на неделю, по их мнению, на немецком языке.

Обращаясь к вопросу об особенностях организации процесса аудирования, следует сказать о роли современных технологий в этой деятельности. Процесс работы над аудитивными навыками можно совмещать с фильмом на заданную тему, создавая эффект новизны, подключая зрительный канал восприятия, используя дополнительные задания, с привлечением интерактивной доски.

Итак, системное обучение аудированию в купе с применением информационных технологий значительно развивает умения обучающихся воспринимать звучащий текст, отвечает различным особенностям обучающихся, формирует навыки аудирования различных видов и помогает успешно выйти на этапы говорения и письма.

Список литературы

1. Борзова Е. В. Диалогическая речь как цель и средство обучения английскому языку в 5–6 классах // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 43–40.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. иностр. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М. : Академия, 2006. 336 с.
3. Елухина Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 1996. № 5. С. 21–28.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

П. Р. Маланина¹, Н. А. Аверьянова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются достоинства и недостатки использования англоязычных новостных текстов на уроках в средней общеобразовательной школе. Приводятся требования к отбору аутентичного материала, предлагаются задания, разработанные на основе англоязычных новостных текстов для использования на разных этапах обучения.

Ключевые слова: аутентичный материал, новостной текст, начальный этап, средний этап, старший этап

Средства массовой информации играют огромную роль в жизни общества и неслучайно называются «четвертой властью». Базовыми текстами массовой информации, безусловно, являются новостные тексты, отражающие все явления окружающей действительности и формирующие текущую картину мира. На сегодняшний день англоязычные новостные тексты активно используются на уроках в средней общеобразовательной школе, что способствует повышению интереса к изучаемому предмету. Аутентичные медиатексты оживляют учебный процесс,

знакомят учащихся с миром актуальных событий, служат дополнительным источником погружения в языковую атмосферу. Кроме того, работа с англоязычными СМИ позволяет расширить лексический запас учащихся, получить дополнительную лингвострановедческую информацию, совершенствовать навыки чтения, говорения, письменной речи.

Англоязычный новостной текст является аутентичным материалом. Он характеризуется естественностью грамматических форм и лексического наполнения, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, а также иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления. Использование новостного текста, а также других аутентичных материалов как средств обучения имеет ряд достоинств и недостатков. Дж. Ричардс выделяет следующие достоинства использования аутентичных материалов:

- Аутентичные материалы знакомят учащихся с культурой страны изучаемого языка;
- Отработка языковых навыков происходит в рамках реального языка, что подготавливает учащихся к ситуации реальной коммуникации;
- Аутентичные тексты обеспечивают реализацию творческого подхода к обучению;
- Возможность подбора материала преподавателем обеспечивает обращение к личным смыслам, что стимулирует мотивацию обучающихся [3, р. 22].

Кроме того, следует отметить и другие положительные стороны использования аутентичных материалов, такие как активное употребление в них современного английского языка, а также освещение текущих вопросов и тем [2, с. 196].

При этом выделяются следующие недостатки:

- Аутентичные тексты могут быть сложны для понимания из-за разницы культур;
- Используемые языковые единицы могут не отвечать уровню владения языком;
- Поиск аутентичных новостных текстов и разработка материалов для работы с ним требует усилий и времени.

Отбор англоязычных новостных текстов должен осуществляться с учетом представленных выше достоинств и недостатков. Р.П. Мильруд и Е.В. Носонович выдвигают следующие требования к отбору аутентичного материала:

1. Учет возрастных особенностей;
2. Соответствие аутентичного материала уровню владения иностранным языком;
3. Соответствие речевому опыту в родном и иностранном языках;
4. Актуальность и новизна информации;
5. Аутентичность ситуаций;
6. Способность материала вызвать ответный эмоциональный отклик;
7. Наличие воспитательной ценности [1, с. 23].

Таким образом, недостаточно просто подобрать аутентичный материал, следует учитывать, что цель его использования носителями языка должна совпадать с воссозданной целью в рамках учебного процесса.

Новостные тексты могут быть использованы с целью развития и тренировки навыков чтения, письма, говорения, грамматических навыков, а также с целью приобретения лингвострановедческих знаний и расширения словарного запаса. Однако следует учитывать главное требование – соответствие отобранных новостных текстов уровню владения иностранным языком обучающимися.

На начальном этапе учитель может организовать работу с изображениями. Для этого следует осуществить в журнале или газете поиск иллюстраций, способ-

ных вызвать интерес у учащихся, и попросить детей составить предложения на их основе. Кроме того, учащимся можно предоставить короткую иллюстрированную заметку и попросить спрогнозировать, о чем будет говориться в тексте. Стимулировать развитие навыков чтения, а также лексических и грамматических навыков можно, предложив детям найти в тексте новые лексические единицы, слова в настоящем и прошедшем времени, притяжательные формы и т.д. [4, с. 63].

Например: Учащимся предоставляется новостной текст. Каждому назначается определенная буква английского алфавита. Задача учеников – просмотреть имеющийся материал, найти 5 неизвестных слов, начинающихся на заданную букву, и с помощью словаря узнать их перевод. Найденную информацию следует оформить в виде таблицы и представить классу одно слово на выбор. Задача остальных – записать новые лексические единицы в тетрадь.

На среднем этапе также можно организовать работу с новыми лексическими единицами, предложив учащимся после прочтения новостного текста выделить незнакомые слова, найти их значение в словаре и составить с ними предложения.

Еще одним вариантом работы с новостными статьями на уроке английского языка является групповая форма работы.

Например: Каждая группа получает новостную статью и за ограниченное количество времени должна ознакомиться с ней. По истечении времени группы обмениваются информацией, полученной из новостей. Отчет каждой из групп фиксируется остальными учащимися, после чего учитель задает контрольные вопросы всему классу.

Кроме того, ученикам может быть предложено найти соответствие заголовков и текстов новостных статей, а также провести анализ рекламных объявлений и составить письменные и устные комментарии.

Например: Учащимся предлагается написать личное письмо, и дается следующая установка. Ваш друг собирается купить компьютер, но никак не может выбрать тот, который ему нравится. Утром в газете он наткнулся на это объявление. Прочтите его и выразите свое мнение, стоит ли другу приобретать этот компьютер. Обоснуйте свое решение.

На старшем этапе учащимся может быть предложено написать письмо редактору, составить письмо группой.

Например: На занятии преподаватель просит учеников прочесть несколько заранее отобранных писем редактору, после чего предлагает обсудить прочитанные письма в парах на предмет поднимаемых в них проблем. В качестве домашнего задания послужит написание своего письма редактору с опорой на ранее прочитанный материал.

Еще одним вариантом организации работы с новостными текстами на старшем этапе является групповая дискуссия.

Например: На занятии учащимся предлагается прочитать проблемную статью и высказать свое мнение. Дома учащимся необходимо самостоятельно найти статьи, мнения по данной теме и подготовить собственные аргументы по данному вопросу. На следующем занятии в ходе организованной дискуссии учащиеся представляют свои и найденные аргументы.

Еще одной интересной формой работы с новостными текстами может стать ролевая игра.

1) «Битва за сенсацию»

Учащимся объясняется, что две конкурирующие газеты сражаются за возможность презентовать сенсационную новость, которую получит лишь та газета, которая сможет представить новости наиболее интересно. После этого подростки делятся на 2 группы, каждой из которых выдаются различные англоязычные газе-

ты. За 10 минут каждой группе следует подготовить презентацию 3 новостных статей на иностранном языке.

2) «Доброе утро, страна»

Преподаватель объясняет учащимся, что одна известная газета решила сменить формат и запустить утреннее шоу на телевидении, первый выпуск которого состоится сегодня. Каждый учащийся вытягивает карточку с названием определенной секции и получает копию газеты с этой секцией. За 10 минут, учащимся нужно определить порядок секций в шоу, выбрать ведущего, переработать полученный материал и представить шоу.

Таким образом, представленные задания, разработанные на основе новостных текстов, способствуют не только расширению лексического запаса учащихся и совершенствованию навыков чтения, говорения, письменной речи, но и формированию умения работать в коллективе. Применение печатных медийных материалов также способствует активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, повышению интереса к стране изучаемого языка, мотивации к изучению английского языка, и, как следствие, повышению уровня сформированности коммуникативной компетенции. Все вышеперечисленное доказывает, что новостные тексты являются ценным ресурсом для изучения английского языка и оказывают положительное влияние на его преподавание.

Список литературы

1. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 23.
2. Beresova J. Authentic materials Enhancing Language Acquisition and Cultural Awareness // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015. № 192. P. 196.
3. Richards J. C. Communicative Language Teaching Today. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 52 p
4. Tafida A. J. Using newspapers in teaching English as a second language // Journal of Educational Research and Reviews. 2014. № 2 (5). P. 63.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

Э. А. Малейко¹, Н. Ю. Прохорова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются понятие и структура иноязычной коммуникативной компетенции, системные характеристики аутентичного учебного пособия и возможность его использования как фактора, снимающего трудности формирования иноязычной коммуникативной компетенции на уроках английского языка.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, аутентичное учебное пособие

Термин «коммуникация» этимологически происходит от латинского слова "communicatio" – связь, и переводится как «делаю общим, связываю, общаюсь» [1, с. 74].

Коммуникацию исследователи понимают в широком и узком смыслах.

Коммуникация в широком смысле предполагает любой обмен информацией между динамическими системами или подсистемами таких систем, которые имеют возможность принимать информацию, хранить ее, видоизменять, иными словами, коммуникация подразумевает связь и информационный обмен не только на уровне межличностных взаимоотношений, но и между системами посредством разного рода электронных и коммуникативных средств [3, с. 36].

Коммуникация в узком смысле представляется процессом общения, обмена мыслями, сведениями, идеями, передачей определенного содержания от одного сознания (коллектива, индивида) к другому с использованием знаков [4, с. 163].

Иноязычная коммуникативная компетенция в широком смысле представляется готовностью и способностью личности к процессу коммуникации на иностранном языке [2, с. 18]. Иными словами, данная компетенция представляется наиболее важным качеством, без которого человек не может обойтись в повседневных жизненных ситуациях в условиях межкультурного взаимодействия.

В рамках данного исследования, под иноязычной коммуникативной компетенцией мы понимаем индивидуальные способности личности использовать широкий диапазон коммуникативных знаний, умений и навыков для повышения эффективности межличностного взаимодействия с носителями другого языка.

В структуре иноязычной коммуникативной компетенции выделяется 5 структурных компонентов [5, с. 165–166].

1. Речевой компонент заключается в умении построить законченное по смыслу, логически аргументированное высказывание, умение дискутировать, задавать вопросы, слушать, устанавливать контакты на иностранном языке.

2. Языковой компонент предполагает формирование речевых навыков (грамматических, лексических и др.), которые необходимы для коммуникативного процесса на иностранном языке.

3. Учебно-познавательный компонент предполагает умение работать с новой информацией на иностранном языке.

4. Общекультурный компонент заключается в умении строить диалог с носителями другого языка с учетом общепринятых норм этикета.

5. Социокультурный компонент предполагает умение слушать партнера, понять его мотивацию и устанавливать контакт в различных ситуациях взаимодействия на иностранном языке.

Для достижения высокого уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией, у человека должны быть сформированы все вышеприведенные коммуникативные компоненты. Выбранное аутентичное учебное пособие играет не маловажную роль в этом процессе.

В настоящее время среди отечественных и зарубежных исследователей нет единого мнения касательно сущности, классификации и отличительных особенностей аутентичных учебных материалов. В рамках данного исследования под аутентичными понимаются учебные пособия и иные материалы, которые созданы носителями языка и отражают культуру, традиции и повседневность жителей иноязычного государства. В целом, все аутентичные материалы можно подразделить на несколько видов, в зависимости от наиболее частотной сферы их употребления: учебно-профессиональные, социокультурные, бытовые и др. [7, с. 456].

В соответствии с современными стандартами, главной задачей обучения иностранному языку представляется подготовка учащихся к активному участию в диалоге культур в условиях иноязычной языковой среды. В рамках решения данной задачи, аутентичные материалы имеют ряд неоспоримых преимуществ: отражение реальной языковой обстановки, ознакомление с речевыми клише, фразеоло-

гизмами и лексикой, употребляемыми носителями языка в повседневной коммуникации. Но при этом, такие материалы имеют и ряд важных недостатков: обилие визуальной, вербальной и звуковой информации, тематическая многоплановость и др., что затрудняет процесс обучения иностранному языку. В связи с этим, в современных школах наибольшее распространение получили УМК, разработанные авторами специально для учебных целей, но при этом не нарушающие аутентичность используемых материалов.

Использование аутентичных материалов является одним из главных факторов успешности обучения и неотъемлемым элементом коммуникативной методики преподавания английского языка. Коммуникативная методика позволяет школьнику не только освоить лексические, грамматические, фонетические нормы и правила английского языка, но и научиться использовать их в соответствии с ситуациями общения, что также способствует решению задач межкультурной коммуникации.

С целью формирования коммуникативной компетенции учащихся, используются такие аутентичные материалы, как газетные тексты, туристические буклеты, песни, видеофильмы и др. Немалую эффективность в повышении эффективности усвоения школьниками английского языка показывают различные игровые упражнения и произведения английского фольклора [6, с. 118]. Их использование способствует не только развитию лексической, грамматической и фонетической компетенции учащихся подросткового возраста, но и формированию познавательного интереса, а также развитию коммуникативных навыков и коммуникативной компетенции учеников на уроках английского языка.

Для нашего исследования было выбрано учебное пособие "New Headway Elementary". "New Headway" – это обновленное издание полюбившихся учебников "Headway", впервые выпущенных в 1998 году. Универсальная дидактическая направленность, разнообразие и привлекательность используемых текстов (газетные и журнальные статьи, рекламные буклеты, комиксы и др.) обеспечивают развитие лингвистического кругозора, способов познавательной деятельности школьников. Например, разнообразные задания при работе с текстом, в том числе по прогнозированию его содержания, выбору наиболее подходящего из предложенных заголовков, способствуют развитию таких важных метапредметных умений, как умение смыслового чтения. Задания по выражению собственного мнения о прочитанном способствуют, в частности, развитию умения аргументировать свою позицию, формированию ценностной ориентации подростков. Задания, часто в форме головоломок и загадок, отличающиеся от заданий школьного учебника, в занимательной форме учат школьников сопоставлять, находить сходства и различия при сравнении, воспроизводить слово по данной дефиниции, развивая внимание, логику, умение анализа и синтеза. Практика тренировочных тестов способствует формированию механизмов самоконтроля, развитию познавательной и эмоциональной сфер учащихся.

Данное пособие имеет коммуникативную направленность, благодаря которой у учащихся появляется возможность развить иноязычную коммуникативную компетенцию во всех ее аспектах: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной; также способствует формированию информационной культуры и способности эффективно участвовать в межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М. : Знание, 2016. 288 с.

2. Гавра Д. Основы теории коммуникации. СПб. : Питер, 2011. 288 с.
3. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 2015. № 2. С. 17–24.
4. Гнатюк О. Л. Основы теории коммуникации. М. : КноРус, 2015. 128 с.
5. Голуб О. Ю. Теория коммуникации. М. : Дашков и К°, 2012. 388 с.
6. Чарыкова О. Н. Основы теории языка и коммуникации. М. : Флинта, 2012. 312 с.
7. Эшбоева Д. А., Ашурбоева М. Р. Сущность и классификация «аутентичных материалов» // Молодой ученый. 2014. № 10 (69). С. 454–456.

РОЛЬ ПЕСНИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

К. А. Мартюшина¹, Ю. А. Шурыгина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Представляются результаты исследования влияния музыкальных композиций на обучение произносительной стороне иноязычной речи в общеобразовательной школе, рассматривается организация работы с песней на уроке иностранного языка на конкретных примерах. Делается вывод о том, что применение песенного материала, отвечающего всем целям и задачам обучения произносительной стороне в общеобразовательной школе, способствует формированию фонетических навыков.

Ключевые слова: иностранный язык, песенный материал, произносительные навыки, основное общее образование

В современной российской действительности образовательный процесс продолжает претерпевать качественные изменения, связанные с ориентацией на личность обучающегося в рамках системно-деятельностного подхода. В связи с этим одной из задач учителя любого школьного предмета является создание комфортной образовательной среды, которая могла бы способствовать повышению мотивации и интереса к изучаемому учащимися курсу.

Специфика дисциплины «Иностранный язык» заключается в том, что необходимо задействовать фонетический, лексический и грамматический аспекты в изучении данного предмета таким образом, чтобы учебный процесс не только стремился к достижению планируемых результатов, но и вдохновлял и мотивировал учащихся. В связи с этим, задача преподавателя данной школьной дисциплины – провести урок так, чтобы ученики на протяжении всего занятия оставались внимательными и не только с удовольствием вслушивались в каждое слово учителя, но и являлись активным субъектом образовательного процесса.

По мнению, В. Г. Перчаткиной, одним из эффективных средств обучения иностранному языку, которое отвечает вышеупомянутым критериям, является песня. Ее использование *положительно воздействует на учеников в ходе учебного процесса, способствуя более эффективному усвоению знаний и дальнейшему применению их на практике*. Иноязычный песенный материал способствует формированию всех языковых навыков иностранного языка [3].

Рассуждая о способах и приемах формирования фонетических навыков, необходимо отметить, что применение иноязычных песен на уроках иностранного языка является превосходным инструментом при обучении ритмико-интонационным и слухо-произносительным навыкам.

Безусловно, прослушивание песен способствует развитию музыкального слуха, влияющего на обучение произносительной стороне иноязычной речи.

Согласно исследованиям [4], учащиеся с абсолютным слухом без труда справляются с повторением музыкальной композиции на редком и не знакомом для них языке. Именно поэтому считается, что музыкальный слух существенно ускоряет процесс освоения фонетики, способствует лучшему восприятию и подаче сигнала мозгу для фиксации нужного фонетического звука [6].

Обращая внимание на ритмико-интонационные навыки, необходимо отметить, что при работе с песенным материалом происходит отработка словесного и фразового ударения, тем самым тоновые группы английского произношения осваиваются на подсознательном уровне [2]. Кроме того, разучивание и исполнение песен помогают закрепить особенности ритма.

Помимо сказанного выше, немаловажной задачей песни в формировании произносительной стороны иноязычной речи является развитие навыков восприятия и понимания речи на слух (аудитивные навыки) [5]. Аутентичный песенный материал помогает ученикам учиться воспринимать и понимать речь на слух, различать английские акценты и диалекты, что способствует более эффективному усвоению учебного материала. Кроме того, прослушивание песен позволяет учащимся развить навыки узнавания и понимания слов, словосочетаний, и грамматических конструкций.

Обращаясь к собственно произносительным навыкам, следует сказать, что использование иностранных песен на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе способствует закреплению правильной артикуляции. В процессе прослушивания работа артикуляционного аппарата обучающегося активизируется, тем самым происходит формирование фонематического восприятия. Дальнейшее закрепление фонем, которые материально реализуются в звуках и затем в словах, позволяет формировать произносительные навыки иностранного языка, впоследствии, используя их в монологической и диалогической речи [1].

Рассуждая о выборе места песенного материала на уроке иностранного языка, методисты пришли к выводу, что для данного вида деятельности не целесообразно выделять конкретный промежуток учебного времени. Этап урока, на котором будут использоваться аутентичные песни для формирования произносительных навыков, зависит от цели и задач, которые ставит перед собой преподаватель, а также от формы использования песенного материала.

В данном исследовании представлен дополнительный песенный материал для уроков иностранного языка в 7 классе. Полученные результаты исследования могут быть использованы в преподавании курса иностранного языка по учебно-методическому комплексу «Английский в фокусе 7» Ю. Е. Ваулиной в рамках образовательного процесса в общеобразовательной школе.

Отбор иноязычного песенного материала проводился нами самостоятельно с учетом музыкальных предпочтений подростков, с учетом соответствия материала темам, представленным в пособии, а также образовательным целям и планируемыми результатами освоения курса иностранного языка в 7 классе.

Представим вариант рабочего листа учащегося с использованием аутентичного песенного материала:

I'll be there for you

I. So no one told you life was gonna be this **day-way-play**
Your job's a joke, you're broke, your love life's D.O.A.
It's like you're always **go-drive-stuck** in second gear
When it hasn't been your day, your week, your *month*,
or even your **pear-tear-year**, but

II. (___)

I'll be there for you

(When the rain *starts* to pour)

(___)

I'll be there for you

('Cause you're there for me too)

(___)

I'll be there for you

(Like I've been there before)

burned	warned	began	brought
---------------	---------------	--------------	----------------

III. You're still in bed at ten and work _____ at eight

You've _____ your breakfast, so *far* things are going great

Your *mother* _____ you there'd be days like these

But she didn't tell you when the world has _____ you down to your knees that

IV. (___)

I'll be there for you

('Cause you're there for me too)

(___)

I'll be there for you

(When the rain starts to pour)

(___)

I'll be there for you

(Like I've been there before)

V. No *one* could ever _____ me

No one could ever see me

_____ you're the only one who knows what it's like to be me

Someone to _____ the day with, make it through all the rest with

Someone I'll always _____ with

Even at my worst, I'm best with you, yeah!

It's like you're always *stuck* in second gear

When it hasn't been your day, your week, your month, or even your year

VI. (___)

I'll be there for you

(Like I've been there before)

(___)

I'll be there for you

(When the rain starts to pour)

(___)

I'll be there for you

('Cause you're there for me too)

I'll be there for you

I'll be there for you

I'll be there for you

('Cause you're there for me too)

Exercise 1.

Complete the table with red words from the text.

[ʌ]	[ɑ:]

Exercise 2. Make predictions (5 sentences) about the future using verbs from parts III and V of the text. Pay attention, in the text verbs are used in Past Simple.

Таким образом, следует полагать, что использование песенного материала на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе отвечает современным подходам к обучению произносительной стороны иноязычной речи. Реализуя планируемые результаты освоения курса иностранного языка, применение песен в образовательном процессе способствует формированию ритмико-интонационных и слухо-произносительных навыков учащихся, а также поддерживает энтузиазм и интерес к изучаемому предмету [12]. Тем не менее, иноязычные песни – это не развлечение в учебном процессе, а методически обоснованная естественная его часть, которая должна вплестаться в сюжет урока и благоприятно воздействовать на мотивационную сферу обучающихся.

Список литературы

1. Колонских Н. А., Пономарева Я. С. Использование песенного материала при изучении английского языка // Science Time. 2015. № 4 (16). С. 379–381.
2. Открытый урок. Первое сентября. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/683207> / (дата обращения: 14.11.2020).
3. Перчаткина В. Г. Роль музыкального компонента в процессе обучения иностранному языку // Казанский педагогический журнал. 2016. № 4 (117). С. 130–134.
4. URL: <https://perevod-pfo.ru/news/muzykalnyy-sluh-i-sposobnost-k-yazykam> (дата обращения: 14.11.2020).
5. Энгель Е. И. Песня на уроках фонетики – индивидуальный опыт // Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук. 2016. № 5-4. С.106–109.
6. URL: <https://lingvomaster.org/azyk-i-muzykal-nyj-sluh> (дата обращения: 14.11.2020).

ОТНОШЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ К ТВОРЧЕСТВУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К. А. Митюрникова¹, Ю. С. Недозрелова², П. А. Гагаев³

^{1,2,3}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Дается очерк творческого подхода в современной школе, приводится анализ данных анкетирования педагогов и преподавателей по проблеме привнесения творчества в педагогическую деятельность.

Ключевые слова: педагог, педагогическое творчество, педагогическая деятельность, школа, отношение

Вопрос о том, каким должен быть современный педагог, актуален всегда. Более того, значительная часть внимания отводится понятию творчества в педаго-

гической деятельности, отношению современных педагогов к нему как возможности самореализации при достижении конкретных целей и саморазвитию. Многообразные нестандартные педагогические ситуации зачастую требуют креативного и новаторского подхода, поиска различных вариантов анализа и разрешения. В чем проявляется творчество в деятельности педагога? Как современные преподаватели относятся к творческому подходу в процессе обучения и чего ожидают от учителя сами учащиеся?

Творческий характер педагогической деятельности – важная тема для дискуссий, истоками уходящая на многие столетия назад. На нее обращали внимание многие педагоги прошлого: И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Я. А. Коменский, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский и другие. Актуальность умения учителя принимать оперативные, гибкие решения в условиях многогранного педагогического процесса подчеркивается и современными педагогами, и психологами, такими как Б. С. Гершунский и В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик и В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина и В. А. Сластенин.

Творчество выступает катализатором для инновационной деятельности, быстрой адаптации и выживаемости в условиях непредсказуемой и быстро меняющейся жизни [7].

По версии С. А. Яруниной, творческая педагогическая деятельность – это совокупность действий в постоянно меняющейся ситуации, требующей от преподавателя профессиональной открытости новому, профессионально-творческих действий, способов, умений, технологии реализации и владение несколькими видами педагогической деятельности, создание и внедрение новых способов педагогической деятельности, изменений, связанных с эмоционально-выразительной сферой профессиональной деятельности педагога [9]. Нельзя переоценить роль творчества в деятельности педагога, ведь она, как весь процесс обучения, должна адаптироваться под быстро меняющиеся условия жизни человека. Наиболее объемно это касается школы XXI века, когда интенсивно развиваются информационные технологии, тренды, направления и т. д. Наиболее яркими примерами являются учителя: физик Павел Виктор из Одессы [2], математик Петр Земсков из Челябинска [5], преподаватель истории и обществознания Леонид Гордя из Омска [4] и другие. Они не только освоили современные технологии, но и творчески решили задачу преподавания, тем самым достигнув сразу нескольких целей: учащиеся используют соцсети и видеохостинги как средство образования и процесс становится увлекательным. Таким образом, преподаватели доказали, что в педагогической деятельности есть возможность творческой самореализации. Рассмотрим особенности феномена творчества в деятельности учителя.

Творчество подразумевает наиболее эффективный путь к высшему мастерству педагогики, приносящий интерес и увлечение процессом познания как самому педагогу, так и ученикам. Н. Н. Соколова в своей работе рассматривает одну из важнейших черт личности учителя – *опыт*, из которого формируется мастерство. В реалиях современной образовательной организации совместно работают учителя с богатой историей преподавания и молодые специалисты, набравшиеся преподавательского опыта из книг и занятий в университете или на курсах повышения квалификации. На пути каждого из них возникают условия появления, проработки и реализации творческой мысли, через которые набирается опыт и рождается мастерство. «Мастерство проявляется в деятельности. Именно такое понимание мастерства и принято в педагогике. Педагогическое мастерство, выражая высокий уровень развития педагогической деятельности, владения педагогической технологией, в то же время выражает и личность педагога в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию» [8]. Учителя можно назвать мастером, если

в нем собраны как деловые, так и новаторские качества, обеспечивающие эффективность обучения. Творческий потенциал может предстать собирательным понятием для *социального и педагогического опыта*. Если социальный опыт – это результат длительного общения и изучения разнообразных черт человека и группы, где он состоит в контексте обучения, то его значение в педагогической деятельности необычайно велико. Чем выше социальный опыт, тем более гибко педагог может подстраиваться под конкретного учащегося и разрешать сложные ситуации, возникающие в группе. Педагогический опыт – совокупность знаний и способов, которыми оперирует педагог в процессе своей деятельности, проработанных не только им самим, но и его предшественниками, адаптированных под конкретную ситуацию или ученика, и способность учителя делиться своими наработками. Мастерство педагога подразумевает собой не только обширный багаж знаний, но и многократно проработанные, получившие признание способы донесения информации до всех учеников без исключения, так же как и создание и включение новых форм обучения.

Творчество подразумевает создание чего-то кардинально нового, значительно отличающегося от того, что было раньше, поэтому зачастую творчество предполагает *импровизацию*. Как пишет О. Г. Саурбаева, педагогическая импровизация характеризуется, с одной стороны, как фрагмент педагогической деятельности, в которой преподаватель в процессе решения предварительно непланируемой педагогической задачи экспромтом осуществляет творческую трансформацию педагогических знаний, умений и способностей. С другой стороны, педагогическая импровизация создает условия для творческого саморазвития педагога [6].

Наиболее значимый аспект творческого процесса – его анализ, использование преимуществ опробованных методов в будущем и использование полученных результатов. Рефлексивная компетентность – необходимое условие повышения профессионализма, педагогического мастерства преподавательских кадров. Это сравнительно новое понятие в рамках рефлексивной психологии, которое представляет собой сложное образование, поскольку субъект может рефлексировать по разным основаниям, соответствующим различным видам рефлексии. Рефлексивная компетентность – это профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности [1].

Рассмотрим, как творчество реализуется в современной школе. Мы провели опрос, участниками которого стали более 20 учителей в возрасте от 34 лет до 61 года. Респонденты отвечали на вопросы о месте творчества в современной школе и конкретно их деятельности, о формах реализации творческих идей, конкурсах педагогической направленности, взаимодействии с учениками в формате творческой деятельности педагога и др.

Под природой творчества педагоги понимают нестандартные способы подачи информации, создание индивидуальной системы обучения педагога, творческий подход к каждому ребенку, ежедневный поиск новых форм и методов взаимодействия с ребенком и т.д. Из этого следует, что каждый учитель выделяет наиболее удобный для своей работы критерий творчества и использует его так, чтобы максимально реализовать свой потенциал. Наиболее удобный способ для большинства – подбор нестандартных методов подачи материала. Учителя безоговорочно уверены в том, что педагог обязательно должен быть творческой личностью. Кроме того, респонденты и сами видят себя творческими людьми. Преподаватели используют разные формы творчества в собственной деятельности.

Для многих респондентов – это дискуссия, остальные ответили, что стараются использовать театрализацию, рисование, даже танец и пение и многое другое.

Один из вопросов, где респонденты представили сразу несколько мнений – способствование школы педагогу в творчестве. Большинство респондентов отметили, что школа не позволяет в полной мере реализовать творческие идеи по причине большого количества документации. Другие же ответили, что школа в достаточной мере способствует творческому развитию и самореализации преподавателей. Также стоит отметить, что творчество является эффективным при реализации ряда условий, одно из которых реакция тех, на кого направлено это творчество – учащихся. Для любого учителя важно получать отдачу, чтобы на ее основе анализировать свою деятельность и при необходимости корректировать ее с целью получения большей результативности.

Л. С. Выготский пишет, что «...высшие выражения творчества доступны только немногим избранным гениям человечества, – но в каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования» [3]. Творческий педагог – это не только преподаватель с глубокими познаниями в сфере своей науки, умеющий интересно их преподнести, но также и человек с богатым внутренним миром, способный направлять сознание учащихся, заставлять их задумываться над важными проблемами и вопросами, делиться жизненным опытом и, таким образом, расширять кругозор учеников. Творческий педагог может придумывать и использовать разные формы донесения материала и его использования не только в учебном процессе, но и в жизни.

Список литературы

1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-obscheprofessionalnyh-umeniy-pedagoga-refleksivnyy-komponent>
2. URL: <https://www.youtube.com/channel/UCWfhBu4fAt126ZbxREz3IBw>
3. Выготский Л. С. Лекции по психологии. СПб. : Союз, 1997. 144 с.
4. URL: <https://www.youtube.com/channel/UCsRb9YbgzzAuCfZNhiN8bZg/featured>
5. URL: <https://www.tiktok.com/@math.and.magic>
6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnogo-tvorchestva-pedagoga-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema>
7. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. М. : Магистр, 1997. 224 с.
8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/masterstvo-i-tvorchestvo-pedagoga>
9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-v-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga>

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОММУНИКАТИВНОЙ РЕФЛЕКСИИ КАК СПОСОБА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

О. С. Михайлова¹, Ю. А. Шурыгина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Исследуется проблема формирования ценностных ориентаций обучающихся с помощью коммуникативной рефлексии.

Ключевые слова: рефлексия, коммуникативная рефлексия, обучение, воспитание, ценностные ориентации

Современный мир – это постоянно меняющееся пространство, которое наполнено многогранными отношениями между субъектами нынешней реальности, взаимодействие которых основывается на ценностных ориентациях или порождает их. С момента рождения каждый человек становится частью этого мира, однако самостоятельное формирование тех или иных связей с окружающей средой является непростой задачей.

Немаловажную роль в формировании ценностных ориентаций обучающихся играет школа. Большая часть дня детей проходит в образовательной организации, где обучающиеся не только изучают основы наук, но и взаимодействуют друг с другом и учителями. Образовательный процесс не был бы полным, если бы в нем отсутствовал воспитательный аспект [3].

На наш взгляд формирование ценностных ориентаций обучающихся возможно осуществлять с помощью методов коммуникативной рефлексии.

В связи с этим нами было проведено исследование на базе МАОУ многопрофильной гимназии № 13 г. Пензы в 6 и 7 классах. Цель исследования – установить эффективность использования коммуникативной рефлексии как способа формирования ценностных ориентаций на уроке иностранного языка. Перед началом эксперимента мы провели диагностику уровня рефлексивности мышления и жизненных ценностей личности. В течение первого полугодия обучающимися 6 и 7 классов на уроках иностранного языка осуществляли коммуникативную рефлексия и вместе выделяли ту или иную ценностную ориентацию, которая была ведущей в течение всего урока.

Рассмотрим методики, которые мы использовали для проведения нашего исследования.

1. Методика определения уровня рефлексивности была разработана А. В. Карповым и В. В. Пономаревой. Данная методика состоит из 27 вопросов. В бланке ответов необходимо поставить цифру, соответствующую варианту ответа. Методика помогает определить уровень рефлексивности: низкий, средний и высокий [2, с. 134].

2. Тестовая методика определения рефлексивности мышления. Автором данной методики является О.С. Анисимов. Диагностика представляет собой вопросник с выбором ответа. Вопросы 1 – 4 и 7, 8 предполагают ответ цифрой от 1 до 5. Каждая цифра соответствует варианту ответа. На вопросы 5 и 6 обучающиеся отвечают буквой а – д, каждой соответствует развернутый ответ. Уровень рефлексивности подсчитывается путем сложения баллов, соответствующих вопросам 1, 2, 3, 5. Чем выше балл, тем выше рефлексивность мышления [2, с. 137].

3. Морфологический тест жизненных ценностей был составлен В. Ф. Соповым, Л. В. Карпушиной. Тест определяет мотивационно-ценностную структуры личности, служит для диагностики основных жизненных ценностей человека. Методика возникла как результат использования и дальнейшего усовершенствования методики И. Г. Сенина [2, с. 140].

Методика «Морфологический тест жизненных ценностей» является анкетой и насчитывает 112 утверждений. Испытуемому предлагается оценить утверждения по следующей схеме:

- если для Вас смысл утверждения не имеет никакого значения, то оно оценивается как 1;
- если имеет небольшое значение – как 2;
- если имеет определенное значение – как 3;
- если для Вас это важно – как 4;
- если для Вас это очень важно – как 5.

Полученные результаты в стенах заносятся в таблицу-профиль. Полученный профиль отражает направленность жизнедеятельности личности: нравственно-деловой или эгоистически-престижной, а также указывает на преобладание тех или иных ценностей и жизненных сфер для индивида [2, с. 157].

4. Определение жизненных ценностей личности (Must-тест) разработан П. Н. Ивановым, Е. Ф. Колобова. Данная методика является одной из разновидностей вербальных проективных тестов. Предложенный набор Must-тем позволяет определить пятнадцать жизненных *целей-ценностей* у лиц школьного и послешкольного возраста. Участникам эксперимента предлагается продолжить напечатанные на выданном бланке предложения [4].

Данные диагностики мы провели два раза. Первый раз нами был установлен уровень развития рефлексивности мышления и жизненные ценности обучающихся на момент начала эксперимента. Второй раз мы провели эти методики через шесть недель формирования ценностных ориентаций с помощью методов коммуникативной рефлексии. Мы установили положительную динамику уровня развития рефлексивного мышления и формирования ценностных ориентаций обучающихся. Результаты нашего исследования представлены в таблицах.

Таблица 1

Методика определения уровня рефлексивности

Было		Стало	
Высокий	11 %	Высокий	19 %
Средний	40 %	Средний	45 %
Низкий	49 %	Низкий	36 %

Таблица 2

Тестовая методика определения рефлексивности мышления

Было		Стало	
Средняя	39 %	Средний	57 %
Низкая	61 %	Низкий	43 %

Таблица 3

Морфологический тест жизненных ценностей

Список жизненных ценностей, диагностируемых МТЖЦ	Было	Стало
Развитие себя	18 %	20 %
Духовное удовлетворение	12 %	18 %
Креативность	6 %	14 %
Активные социальные контакты	9 %	15 %
Собственный престиж	6 %	8 %
Высокое материальное положение	13 %	6 %
Достижение	15 %	13 %
Сохранение собственной индивидуальности	21 %	6 %

Определение жизненных ценностей личности

Список жизненных ценностей, диагностируемых Must-тестом	Было	Стало
Свобода, открытость, демократия в обществе	8 %	5 %
Известность	7 %	6 %
Материальный успех	5 %	8 %
Личностный рост	6 %	9 %
Здоровье	35 %	35 %
Привязанность и любовь	3 %	5 %
Привлекательность	1 %	1 %
Чувство удовольствия	20 %	12 %
Межличностные контакты и общение	15 %	16 %

По результатам проведенного эксперимента можно сделать следующие выводы:

- 1) уровень рефлексивности мышления обучающихся стал выше;
- 2) обучающиеся стали лучше анализировать происходящее вокруг, они стали обращать внимание на работу одноклассников и учились объективно сравнивать свою деятельность и деятельность других учеников;
- 3) нами была прослежена положительная динамика формирования ценностных ориентаций обучающихся с помощью коммуникативной рефлексии;
- 4) обучающиеся отметили эффективность коммуникативной рефлексии в изучении иностранного языка.

Формирование ценностных ориентаций играет основную роль в становлении личности ребенка. Ценностные отношения показывают то, как человек относится ко всему тому, что ему дорого. Следует помнить о том, что качества личности – это не ценностные отношения, а их следствия [1, с. 398].

Педагог должен научить детей работать со своими ценностями, постоянно обращаться внутрь себя. На каждом уроке потенциально существует возможность смоделировать ту или иную ситуацию, позволяющую пробудить у детей положительные эмоции по отношению к какой-либо ценности. Следовательно, дети захотят ее принять.

Список литературы

1. Алмабекова О. А. Рефлексия и коммуникация в обучении английскому языку для профессиональных целей // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. С. 217–225.
2. Бизяева А. А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2015. 705 с.
4. URL: <http://273-фз.пф/zaconodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf>

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗОК НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А. М. Морозова¹, И. В. Воеводина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Отмечается, что основной задачей современной школы является результативность обучения. Данная цель реализуется не только путем обучения по ФГОС с использованием учебно-методических комплектов, но и с помощью изменения содержания обучения учителем. Одной из проблем, волнующих учителей иностранного языка, является вопрос, как развить у ребенка устойчивый интерес к учебе, к знаниям и потребность в их самостоятельном поиске. Она была, есть и будет актуальной. Рассматривается обучение иностранному языку с помощью сказок.

Ключевые слова: сказка, признаки сказки, мотивация, развитие личности, форма построения, психологический аспект, эмоциональный аспект, когнитивный аспект

Интерес к чему-либо начинает формироваться у учащихся еще в начальной школе. Однако поддерживать его необходимо и в среднем звене. Именно в 5–8 классах необходимо сделать акцент на лексико-грамматическом аспекте изучения иностранного языка, т.к. наиболее сложные, но базовые знания закладываются на среднем этапе обучения.

Не многие учащиеся будут наизусть учить грамматическое правило или лексику, готовясь к контрольной работе или диктанту. Именно через сказки учащимся будет проще и интереснее не только понять структуру языка, но и изучить весь необходимый грамматический и лексический материал.

Актуальность данной темы связана с тем, что сегодня стали незаслуженно забываться наиболее эффективные и проверенные способы и средства воспитания детей. Сказка представляет собой одно из самых древних средств нравственного, этического воспитания, которое формирует поведенческие стереотипы будущих членов взрослого общества. В связи с этим, отказ от данного способа воспитания детей представляется, если не ошибкой, то заметным упущением со стороны образовательных учреждений и родителей [2, с. 53].

Филолог, этнограф, фольклорист и педагог Никифоров Александр Исаакович дает сказке следующее научное определение: «Сказки – это устные рассказы, бытующие в народе с целью развлечения, имеющие содержанием необычные в бытовом смысле события (фантастические, чудесные или житейские) и отличающиеся специальным композиционно-стилистическим построением» [3, с. 21]. Это определение не потеряло своего научного значения до сих пор. Оно и должно лечь в основу нашего понимания сказки и помочь нам отграничить ее от других, родственных ей образований.

Данное определение позволяет нам задаться следующим вопросом: Какие признаки свойственны сказке?

Первый признак – целеустановка на развлечение слушателей. Сказки интересны детям, поскольку это не просто научный текст, изобилующий научными терминами. Сказка – это литературное произведение, в котором присутствует не только сюжетная линия, но и интересные герои, волшебные предметы, неожиданные события.

Второй признак сказки – необычное в бытовом смысле содержание. Оно может быть фантастическим, чудесным или просто житейским. Есть сказки, кото-

рым особенно свойственна фантастика. В них вводятся фантастические существа, исполняющие любые желания героя или вредящие герою. Примерами могут выступить следующие персонажи: Баба-яга, Кощей Бессмертный, Василиса Прекрасная. Не менее интересна сказка благодаря широкому использованию олицетворений – оживления неживых предметов. Например: затряслась земля, опустилось солнышко. Сказке характерно широкое использование метафор, например, молочные реки, кисельные берега. Но самыми интересными для детей являются волшебные атрибуты: ковер-самолет, шапка-невидимка, скатерть-самобранка. Подобную лексику невозможно встретить ни в одном художественном произведении.

Наконец, **третий** важный признак сказки – особая форма ее построения. Сказка, как слишком сложный и богатый вид поэзии, живет не в одной-единственной форме, а во многих. Например, сказки с фантастическим содержанием построены не совсем так, как сказки с чудесным содержанием или житейским. Говоря о сказочной форме, надо иметь в виду три категории явлений: сюжетную схему, композицию и стиль сказки [3, с. 22].

Почему сказка играет важную роль в обучении иностранному языку? На наш взгляд, сказка оказывает влияние не только на образовательный, но и на воспитательный процесс.

Во-первых, чтение интересного художественного произведения является для школьника не только мотивацией к изучению иностранного языка, но и достаточно простым методом освоения лексико-грамматического аспекта. Педагог не дает заучивать грамматические правила, а предлагает упражнения на его отработку. Например, учащиеся самостоятельно могут найти в тексте предложения, имеющие определенную структуру. Также благодаря сказке школьники не только отрабатывают фонетическую сторону речи, но и развивают навыки устной речи. Учитель может предложить пересказать прочитанный фрагмент своими словами или от первого лица, самостоятельно закончить сказку, описать главных героев, выявить мораль произведения.

Во-вторых, немаловажную роль сказки оказывают и на развитие личности ребенка. Они учат отличать добро от зла, не бояться трудностей, не судить человека по внешности. Более того, сказка формирует положительный образ – доброго, умного, верного своему слову. Сказка всегда содержит скрытую мораль: не обманывай, помогай друзьям в трудную минуту, уважай родителей, всегда отвечай на добро добром. Сказка способствует развитию эстетических чувств, без которых немислимо благородство души, сердечная чуткость к человеческому несчастью, горю, страданию. Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем.

Наконец, сказка оказывает влияние и на развивающий аспект. Она целенаправленно развивает речевые способности учащихся, так как на уроке, в процессе обсуждения произведения, учащиеся активно поддерживают коммуникацию не только с учителем, но и друг с другом. Сказка учит ребенка мыслить, анализировать события, действия и поступки главных героев, не только положительных, но и отрицательных. Сказка развивает мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка и иноязычной культуры.

Доктор педагогических наук, профессор Алла Николаевна Утехина считает, что роль сказки необходимо рассматривать в трех аспектах: в **психологическом, эмоциональном и когнитивном**.

Так для осуществления воспитательных намерений по отношению к ребенку она предлагает создать такую **психологически** благоприятную ситуацию, в которой ребенку будет комфортно, и он будет чувствовать себя уверенно, где он будет наслаждаться сказочными действиями, поскольку впечатления раннего детства, когда родители читали сказку, закреплены в подсознании, что обуслови-

вает лучшее восприятие текста. Более того, положительное настроение на уроке способствует не только повышению мотивации ребенка, но и улучшению его памяти, интеллектуальных и творческих способностей.

Что касается **эмоционального** аспекта, то изучение сказки на уроке иностранного языка, по мнению А. Н. Утехиной, имеет ценность в том, что эмоции ребенка находят поддержку и некий отклик в группе детей. Тогда ребенок обретает смелость и желание действовать в соответствии с ролью, так сказка «будит» в ребенке эмоциональное начало, вызывает чувство радости, тревогу за судьбы героев. В сказке достаточно четко разделено добро и зло, и именно добро всегда побеждает. Благодаря этой особенности данного произведения, ребенок будет сравнивать себя исключительно с положительными персонажами, стараясь впоследствии брать за основу хорошие поступки и добрые намерения.

Когнитивный аспект выражается в том, что содержание сказки способствует активному построению картины мира, вводит ребенка в мир иноязычной культуры, благодаря чему предоставляется хорошая возможность для сравнения разных культур, для проведения языковых и культурных параллелей. На этапе обсуждения сказки на уроке предлагается вспомнить подобные сказки на родном языке и найти сходства и различия не только между именами главных героев, но и заметить разницу их менталитета, характера и образа в целом.

Таким образом, сказка занимает отнюдь не последнее место в обучении иностранному языку. Она носит не только развлекательный характер, но и образовательный, воспитательный, развивающий. Использование сказки на уроках иностранного языка позволяет внести разнообразие в содержание урока, расширяет общий кругозор и коммуникативную культуру школьников, развивает языковую догадку, повышает интерес обучающихся к языку, а, следовательно, и мотивацию к учению.

Список литературы

1. Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к занятиям и потребности к самообразованию. М. : Просвещение, 2015. 207 с.
2. Иванова Н. В. Роль сказки в развитии коммуникативности младших школьников в процессе обучения иностранному языку // Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2006. № 11. С. 53–55.
3. Никифоров А. И. Сказка и сказочник. М. : ОГИ, 2008. 377 с.
4. Утехина А. Н. Драматизация сказки в раннем обучении иностранному языку // Всероссийский научно-популярный методический журнал по раннему обучению иностранному языку для учителей, родителей и детей. 2001. № 3/4. С. 18–23.
5. Фомин Л. И. Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. Свердловск : Образование, 2015. 265 с.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОФРАГМЕНТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Э. Г. Муракаева¹, К. С. Радайкина², И. Г. Потылицина³

^{1,2,3}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются актуальные проблемы использования видео на уроках иностранного языка, преимущества содержания видеофрагментов и способы разработки заданий до просмотра и после просмотра.

Ключевые слова: иностранный язык, видеофрагменты, учебный процесс, обучение, мотивация

В настоящее время изучение иностранного языка стало одним из увлекательных занятий для школьников. В связи с появлением и совершенствованием технических средств стало возможным облегчить процесс изучения иностранного языка, а также повысить мотивацию учащихся различными интересными занятиями. Пример одного из таких занятий – использование видеофрагментов.

Цель использования видеофрагментов на уроках – погрузить учеников в иноязычную среду, несмотря на то, что она создана искусственно. Во время просмотра в классе создается атмосфера совместной познавательной деятельности. В таких условиях даже невнимательный ученик становится внимательным.

Видеофрагменты играют огромную роль в увеличении словарного запаса, развивают у учеников мотивацию и интерес к изучению языка, а использование различных каналов поступления информации (слуховой, зрительной, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления страноведческого и языкового материала.

Но для действительно эффективного использования видеофрагментов на уроке нужно убедиться в том, что:

1. Содержание использованного видеоматериала соответствует уровню общей и лингвистической подготовленности учащихся.
2. Продолжительность используемого видеофрагмента не превышает реальных возможностей урока.
3. Ситуации видеофрагментов предлагают интересные возможности для развития языковой, речевой, социокультурной компетенции учащихся.
4. Контекст имеет некоторую степень новизны или неожиданности;
5. Текст видеофрагмента сопровождается четкими инструкциями, направленными на решение конкретной учебной задачи, понятной учащимся и оправданной логикой урока [3].

Как мы уже заметили, использование видеофрагментов на уроке иностранного языка является очень эффективным средством изучения языка, что вызывает у учеников мотивацию учить английский язык дальше. У него есть несколько преимуществ:

1. С помощью видеофрагментов успешно создается искусственная иноязычная среда, с помощью видео успешно создается искусственная иноязычная среда, благодаря чему полнее реализуется принцип наглядности в обучении;
2. В учебных фрагментах звучит английская речь в достаточно быстром темпе (представлены диалоги, монологи, полилоги), таким образом, достигается одна из основных задач обучения устной речи – это совершенствование навыков аудирования;
3. В видеофрагментах не только представлены разные диапазоны голосов – мужские, женские, детские – причем звучит живой разговорный язык, здесь также отражено поведение в той или иной ситуации носителей языка разного возраста и разной социальной среды. Более того, мимика и жесты в дополнение к интонации часто помогают понять отношения между героями сюжета;
4. В видеофрагменте зачастую речь накладывается на естественные помехи – шум городского транспорта, дождь, телефонный звонок, стук в дверь, работает параллельно ТВ или радио, играет музыка, пение птиц, шум воды т.е. максимальное приближение учебного видео к реальной жизни;
5. Музыкальное сопровождение, световые и шумовые эффекты помогают, с одной стороны, выразить режиссерский замысел видеосюжета или фильма;

6. Видеопросмотр оказывает эмоциональное воздействие на учащихся, мы развиваем их внимание и объем долговременной памяти. Учащиеся описывают не только события видеофрагмента, но и чувства, настроение героев, собственные впечатления от увиденного [1].

Видео способствует формированию и совершенствованию слухо-произносительных навыков. Во время просмотра видеофрагмента учащиеся запоминают фонетические нормы на подсознательном уровне, концентрируют внимания на различные диалекты.

Если говорить о методике работы с видео, то методисты выделяют три основных этапа:

- этап до просмотра (pre-viewing);
- этап во время просмотра (whileviewing);
- этап после просмотра ((post) after-viewing) [4].

Рассмотрим каждый этап по отдельности. Первый этап – до просмотра. Типы заданий, которые можно использовать на данном этапе:

- работа со списком новых слов, с переводом или дефинициями, предоставляемыми до кинофрагмента;
- предложить сделать ассоциогамму-обсуждение, о чем пойдет речь в видео;
- содержание вопросов или правильных/ложных утверждений [3].

Следующий этап, который мы рассмотрим подробнее – во время просмотра. Главной целью этого этапа является обеспечение дальнейшего развития языковой, речевой или социокультурной компетенций учащихся с учетом реальных возможностей иноязычного общения.

Типы заданий, которые можно использовать на данном этапе:

- ответы на предложенные вопросы;
- подтверждение правильности / ложности утверждений;
- о значении слова или слов по контексту;
- заполните пропуски в предложениях нужными словами и выражениями;
- с какой интонацией произносилось слово в видео [5].

Следующий этап – после просмотра, целью которого использовать исходное видео как основу и поддержку для развития продуктивных навыков устной или письменной речи.

1. Пересказ содержания видеоматериала по цепочке, отдельным пунктам плана и т.д.

2. Продолжение содержания видеоматериала.

3. Ролевые игры, в основу которых положен сюжет или ситуации видеофильма.

4. Озвучить фрагмент фильма, знакомый по книге или аудиоспектаклю, с заранее выключенным звуком. Предложить добавить звуковые эффекты.

5. Прослушать эпизод фильма с выключенным изображением, после чего описать события и их участников. Затем показать эпизод полностью [6].

Подводя итоги, можно сказать, что использование видеофрагментов на уроке дает возможность упростить и улучшить процесс изучения языка ученикам. Видеофрагмент может существенно повысить саму эффективность обучения. Поскольку этот материал, используемый учителем на уроке иностранного языка, воссоздает настоящую атмосферу языкового общения, что делает процесс овладения материальным иностранным языком более живым, естественным. Так что да, методисты считают возможным утверждать, что использование видеофильмов на уроках английского языка повышают мотивацию.

Список литературы

1. Барменкова О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. 2010. № 3. С. 20–25.
2. Богущая М. М. Обучающий потенциал применения аутентичных видеозаписей // Проблемы педагогики. 2020. № 6 (51). С. 53–57.
3. Верисокин Ю. И. Видеофильм как средство мотивации школьников при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 31–35.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. : АРКТИ, 2003. 192 с.
5. Лихачева Т. Ю. Этапы работы с текстом и формирование различных технологий извлечения информации из текста на уроке иностранного языка // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 4. С. 68–71.
6. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск : Вышейш. шк., 2004. 522 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ, ОБЛАДАЮЩИМ МЕЖКУЛЬТУРНЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ)

М. О. Насонова¹, И. В. Воеводина²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматривается вопрос формирования поликультурной личности за счет использования потенциала предметной области «Иностранный язык». Исследуется один из возможных путей изменения оппозиции «свое–чужое» на «свое–другое» в контексте межкультурной коммуникации и предлагаются упражнения по работе с текстом, обладающим межкультурным потенциалом, с целью воспитания толерантного отношения к представителям разных культур.

Ключевые слова: поликультурная личность, иностранный язык, межкультурное взаимодействие, «чужое – свое»

Интерес к поликультурализму едва ли можно считать новаторской идеей современной педагогики [4, с. 7]. Еще в середине прошлого века советский и российский лингвист Ю. Н. Караулов высказал мысль о том, что «нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю, к человеку, к конкретной языковой личности» [2, с. 138].

Концепция Ю. Н. Караулова получила развитие в исследованиях другого российского лингвиста И. И. Халеевой, которая ввела в употребление термин «вторичная языковая личность» для обозначения «способности человека к общению на межкультурном уровне» [4, с. 82].

Сегодня, когда число межнациональных контактов достигло рекордного уровня, человека, открытого к диалогу культур, уже принято называть «поликультурной личностью». Готовность к межкультурному взаимодействию на современном этапе означает:

- 1) способность к посредничеству между культурами:
 - самоидентификация;

- осмысление того, что при уникальности и самобытности каждой из культур, у них может быть много общего или похожего;
- сопоставление способов выражения и поведения, принятых в разных культурах, по возможности, без предрассудков и предубеждений.

2) способность к толерантному обращению;

3) способность владеть коммуникативным поведением определенной лингвокультурной общности, т.е. умение применить знания о нормах и традициях общения, принятых в конкретной культуре, в реальных ситуациях межкультурного общения [1, с. 78].

Формирование такой личности возможно уже на школьном этапе либо в естественной, либо в искусственной среде. Естественная среда предполагает, например, многонациональные классы, что сегодня часто можно видеть в Европе. Тесные межличностные контакты с раннего детства становятся залогом воспитания толерантного отношения к представителям других культур.

Однако, не всегда обучающиеся имеют возможность оказаться в естественной поликультурной среде и непосредственно общаться с представителями другой культуры. В таком случае возникает необходимость воссоздания этой среды искусственным путем. Как известно, обучающиеся совершенствуют свои речевые навыки, а также расширяют имеющиеся знания о многообразии населяющих нашу планету этносов не только при непосредственном общении с носителями языка, но и в работе с аутентичными или адаптированными материалами на этом языке. Именно здесь проявляется потенциал предметной области «Иностранный язык» в формировании поликультурной личности.

При умелом руководстве учителя практически любое задание на аудирование, чтение, говорение или письмо на уроках иностранного языка может дать стимул для сравнения реалий жизни людей в разных странах, а также восприятия «чужого» как «другого», дополняющего картину мира обучающего, а потому заслуживающего уважения. Другими словами, школьник уже на раннем этапе имеет возможность быть вовлеченным в полилог культур; он учится жить в мире и согласии с представителями разных культурных групп, а также планировать свою деятельность в условиях культурного многообразия современного общества [3, с. 63]. Эти черты являются залогом успешного формирования поликультурной личности на уроках иностранного языка.

Рассмотрим на конкретном примере, как выраженная нами мысль может быть реализована на практике. Профессор Люблянского университета, доктор Андреа Лесковек уже давно занимается проблемой формирования поликультурной личности. В своей книге «Введение в межкультурное литературоведение» (нем. "Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft") профессор Лесковек предлагает алгоритм работы с иностранным текстом, который предполагает не только чтение и задания на понимание содержания, но и анализ документа с точки зрения межкультурного потенциала. Для этого профессор Лесковек рекомендует следующие вопросы:

- Wie/wodurch erregt der Text Aufmerksamkeit oder stört die Wahrnehmung (Что заставляет читателя обратить внимание на содержание текста, что мешает ему в полной мере понять смысл прочитанного)?
- Inwiefern thematisiert der Text Fremdheit (Насколько глубоко отражена в тексте проблема «чужого» в исследуемой культуре)?
- Ist Fremdheit das Thema/Motiv oder ein Strukturelement der Geschichte (Является ли элемент «чужого» центральной темой или одной из сюжетных линий истории)?

- Wie geht der Text mit Fremdheit um (Как преподносится элемент «чужого» в тексте)?
- Inszeniert der Text die Auflösung von Homogenität (Способствует ли текст устранению этноцентризма) [6, с. 120]?

Пошаговая работа с этими вопросами делает возможным переход от общего понимания прочитанного к выявлению культурных отличий, представленных в тексте. Подходящий материал для такого анализа можно найти в коротких рассказах немецкого писателя русского происхождения Владимира Каминера. Его произведения на немецком языке вошли в сборник “Liebesgrüße aus Deutschland” [5, с. 134–135]. В каждой из историй писатель рассматривает какую-либо особенность немецкого общества, которая удивляет его как носителя русского менталитета. При этом автор пишет в юмористическом ключе, не критикует и не указывает на недостатки своей Родины или же своего нового дома.

Представленные выше вопросы легли в основу заданий, которые могут быть использованы при работе с одним из коротких рассказов Владимира Каминера (в качестве примера рассмотрим произведение “Die Einverständniserklärung”):

1) Lesen Sie die Kurzgeschichte. Haben Sie verstanden, was eine Einverständniserklärung ist? Sie können auch den folgenden Link benutzen (<https://de.wikihow.com/Eine-Einverst%C3%A4ndniserkl%C3%A4rung-schreiben#:~:text=Im%20Wesentlichen%20schreibt%20man%20ein,ein%20Einwilligungsschreiben%20jedoch%20rechtliche%20Bedeutung>), um das Prinzip besser zu begreifen. Stimmen Sie der Meinung des Autors zu, dass es in Russland kein ähnliches Papier gibt?

Aufgaben zum Trainieren eines aufmerksameren Lesens

2) Arbeiten Sie in Kleingruppen. Vergleichen Sie die Vorbereitung auf eine Geburtstagsparty in Deutschland und in Russland. Ihrer Meinung nach, sollte man auch in Russland einen Ausflug mit Kindern verantwortungsvoller planen? Scheint Ihnen die Weise, auf die die Deutschen diese Frage eingehen, übertrieben zu sein?

Für die folgende Aufgabe wählen Sie, ob Sie Student A oder B sind. Lesen Sie danach die entsprechende Anweisung.

A

3) In der Kurzgeschichte „Die Einverständniserklärung“ beschreibt Wladimir Kaminer eine Eigenheit der deutschen Gesellschaft, die es in Russland kaum gibt. Führen Sie die folgende Situation vor: Sie sind Deutsche (r) und möchten das Kind Ihrer russischen Freunde, die seit einigen Monaten in Ihrem Heimatland leben, zum Geburtstag Ihres Sohnes einladen. Wie würden Sie ihnen erklären, warum sie eine Einverständniserklärung zu unterschreiben haben, damit es zu keinem Konflikt kommt?

B

3) In der Kurzgeschichte „Die Einverständniserklärung“ beschreibt Wladimir Kaminer eine Eigenheit der deutschen Gesellschaft, die es in Russland kaum gibt. Führen Sie die folgende Situation vor: Sie sind vor einigen Monaten nach Deutschland wegen der Arbeit umgezogen. Ihr Sohn bekommt eine Einladung zum Geburtstag des Kindes Ihrer deutschen Freunde. Die informieren Sie auch, dass Sie eine Einverständniserklärung (ähnlich der im Text) unterschreiben müssen, bevor Ihr Kind zur Party darf. Sie haben früher noch nie solches Papier gelesen, in Ihrem Heimatland gibt es so was einfach nicht. Besprechen Sie das mit Ihrem Sprechpartner und begründen Sie, warum Sie die Bitte ab- oder zusagen.

По прочтении обучающимся предлагается поразмышлять над названием истории: им не только нужно понять, что такое “Die Einverständniserklärung” (заявление о согласии) в Германии, но и сделать вывод о наличии или отсутствии этой реалии в своей стране. На этом этапе происходит разрушение так называемой “alltägliche Fremdheit”, т.е. такого «чужого», которое становится понятным после прочтения текста и обращения к дополнительным источникам.

Следующая за этим работа в группах предполагает сравнение того, как жители России и Германии готовятся к празднованию Дня рождения. Обучающиеся делают вывод о том, нужно ли русским подходить так же ответственно к этому процессу, как это делают немцы, или же напротив зарубежные родители слишком одержимы желанием предусмотреть все возможные варианты развития событий.

Наконец, в ходе ролевой игры обучающиеся берут на себя роль либо русских, либо немцев. Немецкая семья (карточка “А”) приглашает ребенка своих недавно переехавших в Германию русских друзей на День рождения сына и просит подписать “Die Einverständniserklärung”. Обучающийся “В” должен либо согласиться на это условие, либо отказаться, но сделать это таким образом, чтобы избежать конфликта.

Конечно, в зависимости от учебной задачи этим заданиям могут предшествовать вопросы на понимание. Что же касается поликультурной составляющей, в процессе анализа текста обучающийся знакомится с одной из немецких реалий (“Die Einverständniserklärung”, задание 1), констатирует ее важность в немецком сознании (“Man braucht für alles eine Einverständniserklärung, задание 2), а также оказывается в ситуации, когда ему надо взять на себя роль немца или русского и спланировать свое речевое поведение таким образом, чтобы избежать конфликта и прийти к компромиссу (задание 3).

Итак, на приведенном выше примере мы попытались раскрыть потенциал предметной области «Иностранный язык» в формировании поликультурной личности. По нашему мнению, анализ текстов с точки зрения межкультурного потенциала способен облегчить интеграцию личности в поликультурное пространство. Изучая иностранный язык в школе, обучающийся развивает чувство уважения к народам, нациям, расам и этносам и готовится к продуктивному межкультурному диалогу.

Список литературы

1. Воеводина И. В. Формирование коммуникативного модуса поведения в обучении немецкому языку как второму иностранному: языковой вуз : дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 183 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 261 с.
3. Салимьянова А. Р. Формирование поликультурной компетентности воспитанников в учебно-воспитательном процессе // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы II Междунар. науч. конф. Краснодар : Новация, 2017. С. 62–64.
4. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М. : МГЛУ, 2001. 210 с.
5. Kaminer W. Liebesgrüße aus Deutschland. New York : Random House, 2013. 288 s.
6. Leskovec A. Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft (Germanistik kompakt). Darmstadt : WBG, 2011. 144 s.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

**А. И. Нелюбова¹, С. Атаджанова², М. Ачилов³,
М. Нерзикулыева⁴, Ю. А. Шурыгина⁵**

^{1,2,3,4,5} Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Рассматриваются особенности обучения произносительной стороне иноязычной речи в школе, раскрываются само понятие, подходы к формированию фонетических навыков, их роль в учебной деятельности.

Ключевые слова: фонетические навыки, произносительный навык, артикуляционный подход, дифференцированный подход, акустический подход, фонетические упражнения

Английское произношение – это один из самых сложных моментов в изучении английского языка [1]. Практическая цель обучения иностранным языкам предполагает овладение учащимися двумя видами коммуникации – устной речью и чтением. Но чтобы научиться понимать иноязычную речь, говорить и читать на английском языке, необходимо овладеть звуковой стороной английского языка. Обеспечить данное условие может целенаправленная работа по формированию у школьников произносительных навыков. Зачастую у детей нет или не до конца сформирован произносительный навык, поэтому они не могут точно произнести фразу на английском языке. Учителям английского языка в начальных классах необходимо продумать учебную деятельность так, чтобы у детей формировался произносительный навык. Под произношением понимается не только правильное произнесение английских звуков, но также интонационное оформление и выразительность речи [1]. Произносительный навык – способность свободно, быстро различать и узнавать на слух фонетические явления иностранного языка в чужой речи, а также правильно и автоматически произносить звуки иностранного языка отдельно и в потоке речи, правильно интонировать [1].

Изучение произношению состоит из двух областей, а именно фонетики и фонологии. Фонетика относится к изучению звуков речи. Фонетика обычно работает в одной или нескольких из следующих областей:

- анатомические, неврологические и физиологические основы речи (в совокупности известные как физиологическая фонетика);
- действия и движения органов речи при произведении звуков (артикуляторифонетика);
- природа и акустика звуковых волн, передающих речь (акустическая фонетика);
- как воспринимается речь ушами (слуховая фонетика);
- как воспринимается речь мозгом (перцептивная фонетика).

Обучение произношению языка – это очень сложная задача, и, как и любое другое сложное обучение, оно может быть облегчено, если задача каким-то образом структурирована и если учащийся точно знает, что в ней задействовано. Это означает разделение задачи на ее компоненты, упорядочивание компонентов определенным образом (базовый – сложный; легкий – сложный) и показ учащемуся, почему каждый компонент должен быть изучен. Как только учащиеся осозна-

ют, что слова имеют ударения, что слова могут произноситься немного по-разному, что тон голоса может быть использован для передачи смысла, тогда они будут знать, на что обращать внимание, и смогут опираться на это базовое осознание. Содержание обучения фонетике предполагает: обучение звукам / произношению (звуки, согласные, дифтонги), обучение ударению (словесное ударение, предложение-ударение и логическое ударение), обучение интонации, развитие умения разделять предложения на интонационные или смысловые группы и произносить их с правильной интонацией.

Прежде всего, при обучении произносительной стороне речи иностранного языка преподавателю нужно определиться с тем, какой именно выбрать подход. В методике обучения иностранным языкам принято выделять артикуляторный, акустический подходы, а также при их сочетании и интеграции дифференцированный подход. Потенциал каждого из изданных подходов требует осмысления применительно к обучению произносительной стороне речи на иностранном языке.

1. Артикуляционный подход. Для артикуляционного подхода характерна отработка каждого звука в отдельности, при этом учащиеся изучают работу органов артикуляции при произнесении каждого звука.

2. Акустический подход. Сторонники подхода придерживаются мнения, что главной причиной фонетических ошибок является неправильное восприятие, и поэтому самое главное научить обучаемых правильно воспринимать и имитировать слышимые звуки, исключая при этом интерференцию родного языка. Помимо этого, также бытует мнение, что на начальном этапе обучения нет места теории, поскольку число звуков, которые можно объяснить или описать учащимся невелико. Кроме того, многие психологи (Л. С. Выготский, В. Пенфилд, Л. Робертс и др.) полагают, что основу произношения составляет процесс подражания. Здесь, как справедливо указывает Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез, важна развитость речевого слуха, от которого зависит успех имитации. Данный подход неприменим в условиях языкового вуза, так как он основан на повторении и имитации звучащих образцов, при которых большинством обучающихся достигается правильное иноязычное произношение.

3. Дифференцированный подход. Речь идет о рациональном сочетании имитации с доступным описанием артикуляции, слогового и фразового ударения, интонации и т.д. Данный подход путем экспериментальных исследований А. С. Границкой и В. Ф. Занглигера был признан более успешным на начальном этапе обучения [2].

Безусловно, можно с уверенностью сказать, что и имитация, и анализ как самостоятельные изолированные приемы обучению произносительной стороне иноязычной речи значительно менее эффективны, нежели взятые в сочетании. Применение дифференцированного подхода к формированию фонетической компетенции у изучающих иностранный язык позволяют достичь некоторого уровня сформированности данной компетенции, но он, зачастую оказывается недостаточным для уровня владения произношением, необходимого в условиях профессиональной межкультурной коммуникации.

Здесь важно отметить, что речь учителя на этапе объяснения, как правило, слегка утрирована и демонстративна. Упражнения в дифференциации помогают установить отличительные особенности нового звука. Для этого учитель произносит звуки изучаемого языка и родного, с которыми можно спутать изучаемый звук, и просит учащихся отметить новый звук. При работе над английскими звуками необходимо использовать ТСО. Постановка у учащихся правильного английского произношения способствует прослушиванию текстов, освоению образцов диалогов. Такой

учебный материал позволяет учащимся отрабатывать фонематичность восприятия и артикуляции звуков, дополняя и варьируя предложения учителя [3].

Учитель сталкивается со следующими проблемами в обучении учащихся произношению. Проблема различения: выявление различий между фонемами, которые не различаются или используются в русском языке, и между падающими, восходящими и ровными тонами. Проблема артикуляции, т.е. обучения делать двигательные движения адекватными правильному производству английских звуков. Проблема интонации, то есть научиться делать правильные ударения, паузы и использовать соответствующие паттерны. Проблема интеграции, т.е. обучения сборке фонем и связного дискурса с соответствующими аллофоническими вариациями (членами фонемы). Проблема автоматизма, то есть сделать правильным произношение настолько привычным, чтобы им не нужно было заниматься в процессе говорения. Следовательно, различение, артикуляция, интонация, интеграция, автоматизм – это те элементы, которые должны составлять содержание обучения произношению.

Упражнения, используемые для развития навыков произношения, могут быть двух групп: упражнения на распознавание и упражнения на воспроизведение. Упражнения на распознавание предназначены для развития способности ученика различать звуки и звуковые последовательности.

Учащиеся должны иметь достаточную практику в аудировании, чтобы иметь возможность овладеть фонетическим аспектом языка. Это можно сделать: слушая, как учитель произносит звук, скороговорки полезны для отработки определенных целевых звуков, слушая диктора на записи. Невозможно переоценить ту роль, которую может сыграть запись. Речь должна воспроизводиться с правильным произношением и, в частности, с интонацией. Один и тот же текст должен повторяться несколько раз, чтобы ученики имели возможность слушать его снова и снова. Дать возможность развивать у своих учеников способность понимать английский язык, произносимый с различной скоростью.

Упражнения на воспроизведение предназначены для развития у учащихся навыков произношения, то есть умения правильно артикулировать английские звуки и достаточно легко объединять их в слова, фразы и предложения, чтобы уметь говорить по-английски и читать вслух на этом языке.

Репродуктивные упражнения – направлены на развитие у учащихся навыков произношения. Учеников учат артикулировать звуки, сочетать слова, правильно использовать ударение и интонацию предложения. Материал, используемый для упражнений по произношению, должен быть связан с изучаемым учащимися уроком. Это могут быть звуки, слова, словосочетания, фразы, предложения, рифмы, стихи и диалоги. Пословицы и некоторые полезные выражения могут быть использованы в качестве материала для упражнений по произношению. Обучение звукопроизношению осуществляется в несколько этапов: демонстрация / презентация предполагает предоставление преподавателем моделей или аудиоязыковых средств.

Обучение фонетической стороне речи – это важная ступень как в практическом овладении механизмом произношения и произносительной нормой, так и в выработке речевых умений. Важным моментом в обучении фонетической стороне речи является способ организации занятий, особенно на начальном этапе обучения. Урок не должен быть однообразным. Он должен включать разные виды работ. Необходимо создать у ребенка положительную психологическую установку на иноязычную речь. Игровые упражнения, фонетические зарядки, рифмовки, скороговорки являются эффективным средством формирования фонетических навыков. Следует, однако, подчеркнуть, что игры не могут заменить систематической учебы и интенсивной тренировки. Учитель должен применять их в меру, це-

лесообразно и плавно, а также помнить, что игра является лишь одним из различных средств обучения младших школьников иностранным языкам.

Список литературы

1. Антипова Е. Я., Каневская С. Л., Пигулевская Г. А. Пособие по английской интонации (на английском языке) : учеб. пособие. Л. : Просвещение, 1974. 232 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингвист. ун-тов и фак. иностр. яз. высш. учеб. заведений. 5-е изд., стер. М. : Академия, 2008. 336 с.
3. Филатов В. М. [и др.]. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учеб. пособие для студентов педагогических колледжей / под ред. В. М. Филатова. Ростов н/Д : АНИОН, 2004. 414 с.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. И. Никишина¹, Е. В. Рыжова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются психологические и методологические особенности отбора и использования песенного материала при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе. Теоретически обосновываются преимущества данного подхода и даются возможные варианты заданий.

Ключевые слова: иностранные языки, методика преподавания иностранных языков, использование песенного материала на уроках иностранного языка, песни, мотивация, аутентичный материал на уроках иностранного языка

Многим педагогам и родителям знаком тот факт, что наиболее эффективно усваивается информация, подкрепленная какой-либо эмоцией. Одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции школьников является музыка, в частности песенный материал.

Известный педагог Ян Амос Коменский писал, что тот, кто не знает музыки, уподобляется не знающему грамоты. В обучении иностранным языкам песенный материал можно использовать для достижения различных целей, вовлекая эмоциональную составляющую.

Музыка (от греч. *musa* – муза) – вид искусства. Согласно А.Н. Собору, этот вид отражает действительность и воздействует на человека посредством осмысленных и особым образом организованных по высоте и во времени звуковых последований, состоящих в основном из тонов [5, с. 16].

Музыка может быть использована на уроках английского языка в разных формах, самый эффективный и популярный из которых – песни. Для эффективного использования песен на уроке иностранного языка, прежде всего, следует обратиться к особенностям памяти и процесса запоминания. Деление людей на основе

ведущего канала восприятия было предложено психологом Эдвардом Де Боно [1, с. 33] (рис. 1).

Визуалы	Аудиалы	Кинестетики	Дискретны
воспринимающие большую часть информации с помощью зрения	воспринимающие большую часть информации с помощью слуха	воспринимающие большую часть информации с помощью осязания	Воспринимающие большую часть информации с помощью логического осмысления, знаков

Рис. 1. Классификация людей по ведущему каналу восприятия

Педагогу на уроке английского языка придется найти подход к обучающимся с разными типами восприятия. Поэтому использование песенного материала на уроке целесообразно, ведь при использовании песен задействованы разные каналы восприятия. Во-первых, ученики прослушивают записи, что может помочь в процессе обучения аудиалов. Во-вторых, при использовании слайд-шоу, мультипликационного фильма, видео с субтитрами или клипа информация легче усваивается визуалами. Кроме того, в клипе могут показываться определенные танцевальные движения, ассоциации, исполнение которых способствует усваиванию информации кинестетиками. В любом случае, работа с несколькими каналами одновременно будет способствовать лучшей работе на уроке и развитию других каналов восприятия у учеников, которые развиты недостаточно хорошо.

Рассмотрим лингводидактический потенциал песенного материала в процессе обучения иностранному языку. Довольно подробно, на наш взгляд, методические преимущества песен в изучении иностранного языка сформулировала исследователь Е. К. Карпиченкова. По ее мнению, песни, как один из видов речевого общения, являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса. Автор аргументирует этот тезис тем, что в песнях знакомая лексика используется в новом контексте, что положительно влияет на ее закрепление. Песни, особенно аутентичные часто включают в себя фразеологизмы, устойчивые выражения, географические и собственные имена. При ритмичном повторении песни способствуют развитию языковых навыков и усвоению стилистических особенностей сочетаемости лексических единиц языка. В песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции. Некоторые зарубежные пособия, такие как "Family and Friends", предлагают короткие ритмичные стихотворения, которые исполняются под ритмичную мелодию для усвоения грамматических правил. Песни способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Установлено, что музыкальный слух, слуховое внимание и слуховой контроль находятся в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата. Разучивание и исполнение коротких, несложных по мелодическому рисунку песен с частыми повторами помогают закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, правила фразового ударения, особенности ритма и т.п. Песни содействуют эстетическому воспитанию учащихся, сплочению коллектива, более полному раскрытию творческих способностей каждого. Благодаря музыке на уроке создается благоприятный психологический климат, снижается психологическая нагрузка, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению иностранного языка. Песни и другие музыкальные произведения стимулируют монологические и диалогические высказывания, служат основой развития речемыслительной деятельности школьников, способствуют развитию как подготовленной, так и неподготовленной речи [4, с. 8–14].

Таким образом, при условии тщательного грамотного отбора языкового материала работа над песнями на уроках английского языка способствует:

- развитию умения аудирования;
- совершенствованию навыков произношения учащихся;
- усвоению и тренировке грамматических конструкций, а значит, совершенствованию грамматических навыков;
- обогащению словарного запаса и, как следствие, развитию лексических навыков.

Основными критериями отбора песен являются: аутентичность, соответствие теме и уровню обучения, наличие проблематики, эмоциональное воздействие, ориентация на популярные среди молодежи песни.

Зная методический потенциал и критерии отбора песенного материала, необходимо знать методические основы использования песенного материала. По мнению И.П. Губиной, в зависимости от методической задачи песенный материал используется:

- на этапе фонетической зарядки, так как песни задействуют внимание учеников, настраивают на занятие, совершенствуют произношение и, несомненно, задействуют артикуляционный аппарат;
- на этапе введения, закрепления, тренировки лексического и грамматического материала;
- на любом этапе урока, в качестве стимула развития речевых навыков и умений; как своего рода музыкальная пауза. Такая пауза снимает напряжение, дает учащимся разрядку и восстанавливает их работоспособность [3, с. 11–15].

Рассмотрим примерную последовательность работы с песней, описанную в работах Н. Д. Гальсковой:

1) предварительная беседа с учащимися, связанная с содержанием песни. Форма беседы может быть разнообразной: от загадок и иллюстраций до mind-map и ассоциограмм. Основная цель – установка на первое восприятие, важно заинтересовать учащихся изучением материала;

2) прослушивание песни; знакомство с музыкальной стороной песни. Этот этап способствует повышению уровня мотивации учащихся, раскрывает их личные чувства и эмоции по отношению к мелодии, музыке;

3) проверка понимания содержания песни. На продвинутых этапах целесообразно обращать внимание учащихся на интересные формулировки, стилистические особенности текста песни. Данный этап способствует усвоению и закреплению лексических, грамматических и фонетических явлений английского языка.

4) выполнение заданий и упражнений к песне. Переход к новой лексике и грамматике, первичное закрепление при помощи слов песни [2, с. 192].

Возможные варианты заданий:

- задания на поиск информации (заполнить пропуски, закончить предложение, найти и исправить ошибку в слове);
- задания, направленные на развитие навыков говорения (ответить на вопросы по содержанию текста песни);
- задания на развитие рецептивных умений (определить правильные и неправильные утверждения, установить логическую последовательность предложений, сопоставить слова с переводом или синонимом);
- чтение текста песни. Развитие артикуляционного аппарата учащихся, фонетических навыков;
- разучивание песни в процессе ее совместного исполнения.

На последующих нескольких уроках достаточно повторить песню один-два раза, так будет выполнен принцип многократного повторения, что способствует

прочному закреплению нового материала, который встречался при работе с данным произведением, а также формированию речевых навыков.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что использование песенного материала возможна любом этапе урока в зависимости от методических задач. Песни обладают высоким лингводидактическим потенциалом и способны в зависимости от целей и творческого подхода педагога активизировать развитие навыков чтения, аудирования, говорения, письма.

Список литературы

1. Боно Э. де. Латеральное мышление. М. : Поппури, 2012. 384 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2003. 192 с.
3. Губина И. П. Песня как эффективное средство обучения иностранному языку (английскому) на этапе среднего профессионального образования // Педагогика высшей школы. 2017. № 4. С. 11–15.
4. Карпиченкова Е. П. Роль музыки и песен в изучении английского языка // Иностранные языки в школе. 1995. № 5. С. 8–14.
5. Сохор А. Н. Музыка как вид искусства. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Музыка, 1970. 192 с.

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

А. А. Парфенов¹, Е. А. Вольникова²

^{1,2}*Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается самая актуальная на данный момент проблема дистанционного обучения. Затрагивается тема обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. Выявляются и анализируются преимущества и недостатки дистанционной формы обучения, делается вывод о ее недостаточной эффективности.

Ключевые слова: дистанционная платформа, мессенджер, мотивация, экономия времени, свобода и комфорт, сила воли, эффективность обучения

Что такое дистанционное обучение? Дистанционным называется процесс обучения, при котором студент изучает предоставленную преподавателем информацию самостоятельно, не присутствуя на лекциях и семинарах. Такой способ очень удобен для работающих людей, людей временно находящихся далеко от очного места обучения, а также для людей с ограниченными возможностями. Данный способ обучения, как и другие, имеет свои преимущества и недостатки [2, с. 180].

В рамках этой системы, у учащихся есть возможность осваивать новый материал, консультироваться с преподавателем, выполнять контрольные и экзаменационные работы в комфортных для них условиях и в удобное время на своем компьютере или смартфоне.

При дистанционном обучении студент использует разнообразные интернет-ресурсы, которые помогают ему самостоятельно работать при помощи обучающих средств и компьютерных программ с главенствующей ролью преподавателя.

Основным принципом дистанционной формы обучения является – непосредственное взаимодействие студента с преподавателем. Технология дистанционного обучения предназначена для проведения понятных для обучаемого занятий, которые проводятся виртуально, в форме видеоконференций или в групповых чатах. Во время видеоконференций одновременная передача звука, видеоизображения, графической информации на экране, от преподавателя к обучаемому и обратно создает эффект очного занятия и позволяет достичь необходимого результата. При дистанционном обучении не нарушается взаимодействие студента с преподавателем [5, с. 109].

Большим подспорьем при дистанционном обучении являются электронные учебники. В настоящее время они доступны и ими очень удобно пользоваться. Для осуществления контроля знаний могут применяться онлайн тестирование, выполнение контрольных работ, а также написание сочинений и их отправка преподавателю в назначенное время.

Вопрос перехода на дистанционное обучение встал очень остро с объявлением по всему миру пандемии коронавируса COVID-19 в 2020 году. Во избежание распространения инфекции в ВУЗах и СУЗах, государство и руководители учебных заведений были вынуждены перевести студентов на дистанционное обучение.

На дистанционное обучение в нашем ВУЗе (ПензГТУ) все студенты перешли в конце марта 2020 года. Процесс дистанционного обучения иностранному языку был организован следующим образом: каждую неделю студенты получали информацию для самостоятельного изучения, а также задания для самостоятельного выполнения. До наступления следующего занятия необходимо было выучить полученную информацию и выполнить несколько упражнений, которые отправлялись на проверку преподавателям. В конце семестра студентов ожидал дистанционный экзамен. В программах для онлайн-конференций преподаватели опрашивали студентов, давали задания по темам, чтобы понимать уровень подготовки студентов и ставили оценки.

Рассмотрим преимущества дистанционного обучения иностранному языку.

Главным преимуществом дистанционного обучения является удобство. Людям удобно получать знания из дома. Отсутствие четкого расписания, как в университете означает, что студенты могут сами распланировать свой день и выделить определенное время на изучение дисциплины. Удобно и то, что для изучения иностранного языка не нужно выходить из дома вообще, при желании, можно заниматься где угодно, не ограничивая себя корпусом учебного заведения.

Большим преимуществом является возможность распределения времени по вопросам внутри дисциплины. Студенты не привязаны к группе, как это происходит при очном обучении. Если учащемуся кажется, что в процессе обучения он недостаточно времени уделил грамматике, он может заострить на этом внимание сразу же и уделить больше времени для решения данного вопроса. То же самое касается и каких-либо дополнительных материалов. Находясь на дистанционном обучении, студенты не ограничены одним учебником – высокие технологии в наши дни позволяют сильно упростить доступ к информации. В процессе изучения иностранного языка, студент может найти множество дополнительных источников знаний от статей до сериалов и фильмов на изучаемом языке [4, с. 37].

Немаловажным фактором является безопасность. В наши дни, когда по всему миру распространяется коронавирус COVID-19, дистанционное обучение позволяет уйти на самоизоляцию студентам и преподавателям, не теряя контакта друг с другом.

Еще одним преимуществом является наличие огромного количества программ и курсов по иностранным языкам в сети Интернет. Самыми известными на

сегодняшний день дистанционными платформами являются Zoom, Discord, Skype, Google Classroom, Microsoft Team, College Smart Nation, EDUS и мессенджеры Whats App и Telegram [1, с. 54].

Отметим недостатки дистанционного обучения иностранному языку.

Основным недостатком дистанционного обучения является одно из его преимуществ – свобода выполнения заданий. Многие студенты не обладают требуемой самодисциплиной для дистанционного обучения. Некоторые начинают изучать иностранный язык с большим запалом, но домашняя атмосфера и ненормированность времени позволяет студентам расслабиться, что пагубно влияет на процесс обучения. Можно нивелировать данный недостаток работой над собственной дисциплиной и силой воли. Другие студенты впадают в депрессию от дистанционной формы обучения, понимая, что им не надо никуда идти или ехать, не надо даже выходить из дома. У них больше нет возможности общаться друг с другом. Эта ситуация искусственно-созданного одиночества их пугает и на некоторое время просто «выбивает из колеи». Таким студентам нужна помощь профессионального психолога в решении проблемы эффективного распределения учебного времени [3, с. 25].

В изучении иностранных языков множество специфических знаний, для изучения которых необходим прямой контакт с носителем языка. Такие тонкости, как например произношение, в процессе дистанционного обучения изучить труднее, чем во время очного занятия с преподавателем. Для того чтобы организовать дистанционно процесс обучения непосредственно с преподавателем, нужно подстроить свое запланированное время под время, которое может выделить студенту преподаватель.

Еще одним недостатком дистанционного обучения является чисто техническая проблема – необходимость оборудования и доступ к сети интернет, как для студентов, так и для преподавателей. Отсутствие у студента компьютера требует вложения немалых средств в его покупку, а доступ к интернету зачастую сильно бьет по кошельку нетрудоустроенных, живущих на стипендию, студентов.

Следует подчеркнуть, что одни только дистанционные занятия как форма обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза не могут обеспечить эффективного владения иностранным языком, так как очная форма обучения предлагает студентам большее разнообразие методических приемов и технологий, больший объем коммуникационного процесса, что непосредственно влияет на качество речевой деятельности [6, с. 968].

В заключении отметим, что дистанционное обучение, как и любая другая форма обучения, имеет свои преимущества и недостатки. Но в текущих реалиях пандемии процесс дистанционного обучения выглядит более приемлемым с позиции сохранения здоровья преподавателей и студентов, чем привычное очное обучение.

Список литературы

1. Бахарев В. В. Возможности мультимедийных средств в организации самостоятельной работы студентов (на примере изучения английского языка) // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях : сб. науч. тр. / редкол.: Ю. М. Трофимова (отв. ред.) [и др.]. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2002. С. 52–54.
2. Дистанционное обучение : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. М. : ВЛАДОС, 1998. 192 с.
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2007.
4. Информационные технологии в образовании–2007 : сб. науч. тр. участников VII науч.-практ. конф.-выставки (30–31 октября 2007 г.). Ростов н/Д : Ростиздат, 2007.

5. Кожевникова Т. В. Взаимодействие в дистанционном обучении иностранным языкам // Обучение иностранному языку как коммуникативному взаимодействию (неязыковые вузы). М. : МГЛУ, 1999. С. 105–110.

6. Курбонов А. М. Роль дистанционного обучения иностранным языкам // Молодой ученый. 2015. № 8. С. 969–971.

НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С. С. Попова¹, И. В. Воеводина²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Раскрывается суть дифференцированного подхода, рассматриваются некоторые возможности применения дифференцированного подхода в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, дифференцированный подход, иностранный язык

В последнее время в обучении иностранным языкам все с большим интересом говорят о реализации дифференцированного подхода.

Интересен тот факт, что в научных публикациях используют различные термины, такие как принцип дифференциации, дифференцированное обучение и др. Если вести речь в целом об осуществлении дифференциации образования, то можно утверждать, что это предполагает создание целостной системы организационной, методической, а также психологической деятельности для учебы в классе (либо в группе) и максимально благоприятных условий для школ, классов, групп. Под дифференцированным подходом понимают форму организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств [3].

Помня о том, что иностранный язык – довольно сложная, многоаспектная дисциплина, связанная с различного рода способностями и мыслительными процессами учащихся, можно говорить о необходимости применения дифференцированного подхода к обучению иностранному языку.

Формы практической реализации рассматриваемого подхода при обучении учащихся иностранному языку применяются разные. В числе первых следует назвать метод проектов. Он дает возможность ученикам успешно организовать свою деятельность и интегрировать имеющиеся у них знания и умения, а также приемы из разных областей, в практику реальной жизни. Ученики при этом чувствуют возложенную на них ответственность при подготовке проекта. В результате это положительно сказывается на развитии личности учащегося. Защищая свой проект, учащийся выступает в индивидуальной роли, личности, способной оценить окружающую действительность и наметить необходимые изменения с целью улучшения процесса овладения предметом. При подготовке и выполнении работы над проектом, а также во время его защиты, ученики получают возможность показать себя с лучшей стороны. В основе данного метода лежат возможности по раз-

виту у учащихся их познавательных навыков, способностей моделировать знания, развитие критического мышления. При этом учащихся можно объединять в группы с учетом их способностей и интересов [1].

Еще одна существующая в настоящее время форма практической реализации дифференцированного подхода состоит в применении информационных технологий. Это значит, что педагог использует различные средства коммуникационных и информационных технологий с той целью, чтобы обеспечить учащимся возможность успешно реализовать свою траекторию обучения. При этом учитель уделяет внимание характерным особенностям каждого из учащихся, определяет существующие у них способности. В рамках актуальной программы обучения в школе ученики могут применять те или иные электронные программы, проходить тестирование для определения своего уровня. Информационные технологии являются важнейшим средством индивидуализации и дифференциации обучения, дают возможность учащимся самим выбирать наиболее подходящий для них режим учебной деятельности, а также форму обучения. Кроме предметных, эти технологии также способствуют успешному развитию у учащихся метапредметных навыков, что очень важно в современном процессе обучения [2].

Обучая иностранному языку, различным его аспектам, можно предлагать учащимся ряд заданий, которые будут иметь разную степень сложности. Например, на занятии можно применять карточки в качестве раздаточного материала, в том числе при осуществлении работы с грамматикой. В частности, это касается изучения темы Perfect. Можно, используя картинку «Лето», дать школьникам следующие задания:

1. Учащиеся, не имеющие проблемы с успеваемостью, должны рассказать о том, что они делали летом (при этом им предлагаются глаголы в Infinitive).

2. Менее успевающие ученики, должны сначала составить предложения на основании карточек: вставить подходящие по смыслу в том или ином случае вспомогательный и основной глаголы в нужной форме.

3. Слабоуспевающие ученики получают карточки, в которых нужно поставить только основной глагол в форму Participle 2. При этом глаголы, которые можно использовать, даются в конце предложений.

В результате получается, что все ученики в классе работают с одной картинкой, но выполняют при этом разные по уровню сложности задания.

При обучении разным видам речевой деятельности возможно также использовать дифференцированный подход. Например, при работе с текстом как основой для развития умения монологической речи. Учащимся класса со слабыми показателями подготовки необходимо задавать вопросы таким образом, чтобы ответы в итоге передавали основное содержание текста. Таким учащимся можно выдать карточки с предложениями на родном языке, с основной мыслью текста. От учащихся требуется найти в прочитанном тексте эквиваленты на иностранном языке. Затем можно совместно составить план прочитанного.

Ученикам со средним уровнем знаний педагог готовит и дополнительные вопросы к прочитанному тексту. Отвечая на них, школьники могут в итоге прийти к планомерной передаче содержания прочитанного. Составление плана можно дать в качестве самостоятельно выполняемой деятельности на уроке.

Что касается учеников с высоким уровнем знаний, то они на практике оказываются способны не только передать содержание текста по основным и дополнительным вопросам и составленному плану, но и высказать свое личное мнение по поводу прочитанного.

Итак, при организации учебной деятельности на иностранном языке в средней школе возможно применение дифференцированного подхода при работе над

различными аспектами языка и видами речевой деятельности. Дифференцированный подход позволяет обеспечить обучение с учетом возрастных, личностных, языковых особенностей обучающихся. Тем самым, такой подход создает наиболее благоприятные условия для развития познавательных возможностей школьников, а также создает ситуации комфорта и успеха.

Список литературы

1. Бухаркина М. Ю. Технология разноуровневого обучения // Иностранные языки в школе. 2013. № 3. С. 44–53.
2. Осмоловская И. М. Дифференциация обучения: за и против // Школьные технологии. 2018. № 6. С. 22–28.
3. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования. М. : НИИ шк. технологий, 2005. 185 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е. А. Потехина¹, А. В. Борисов²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Исследуется организация внеклассной работы по иностранному языку. Рассматриваются ее принципы, задачи, методы и способы, которыми должен руководствоваться преподаватель для достижения школьниками высоких результатов.

Ключевые слова: внеклассная работа по иностранному языку, средства для формирования личности, компоненты учебно-воспитательного процесса, эмоционально-чувственное воздействие на учащихся, формирование коммуникативных компетенций

Внеклассная работа по иностранному языку имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа не только углубляет и расширяет знание иностранного языка, но и способствует также расширению культурного кругозора, эрудиции школьников, развитию их творческой активности, духовно-нравственной сферы, эстетических вкусов и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка. Внеклассная работа – это внеурочная работа, составная часть учебно-воспитательного процесса в школе, одна из форм организации свободного времени учащихся. Внеурочные учебные занятия непосредственно связаны с уроками и включают в себя выполнение текущих домашних заданий, подготовку докладов, рефератов или проектов.

Внеклассную работу по иностранному языку можно определить как систему неоднородных по смыслу, назначению и методике проведения просветительско-воспитательных мероприятий, которые выходят за пределы обязательной учебной программы. В основе функционирования системы внеклассной работы по иностранному языку лежит ряд принципов и частных требований, определяющих содержание, формы, методы и направление педагогического воздействия на личность [3, с. 5].

Принципы внеклассной работы по иностранному языку – исходные положения, которые определяют требования к ее содержанию, методам и организационным формам. Они отвечают целям и задачам всей внеклассной работы по ино-

странному языку в школе и иллюстрируют суть педагогической деятельности учителя – организатора внеклассной работы [5, с. 117]. Одним из способов интенсификации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку является создание единой системы урочной и внеурочной работы по предмету, т.к. изучение любой программной темы может быть продолжено во внеклассной работе. При планировании и осуществлении внеклассной работы педагогический коллектив должен выбрать те формы работы, которые, с одной стороны помогают в решении практических, образовательных и воспитательных задач, а с другой стороны, экономичны по времени, отвечают интересам детского коллектива и сочетаются со всей системой учебно-воспитательного процесса. Внеклассная работа по иностранному языку решает такие задачи, как:

- усовершенствование знаний, привычек и умений, приобретенных на уроках иностранного языка;
- помощь ребенку в формировании мировоззрения;
- развитие их творческих способностей, самостоятельности, эстетичных вкусов;
- воспитание любви и уважения к людям своего родного края и страны, язык которой изучается;
- развитие коммуникативной активности учащихся.

Коммуникативность учащихся решает важную роль в развитии языка. Предпосылкой более высокой коммуникативной активности учащихся во внеклассной работе является возможность выбора наиболее интересующего и доступного вида деятельности: ведение переписки с зарубежными друзьями, чтение книг на изучаемом языке, развитие умений и навыков устной речи на занятиях драматического кружка и т.д. Большое значение для стимулирования коммуникативной активности имеет не только разнообразие видов деятельности, но и ее содержательная сторона. Использование новых, неизвестных учащимся материалов, их познавательная ценность и занимательность вызывают потребность в общении, повышают его качественный уровень [2].

Во внеклассной работе, так же как и на уроках, необходимо добиваться сознательного применения знаний, умений и навыков. От понимания содержания используемого материала, готовности учащихся включать его в речевую деятельность во многом зависит формирование интереса ребенка к иноязычной деятельности. Преемственность урока иностранного языка и внеклассной работы по предмету ни в коей мере не означает дублирование темы, форм и методов работы. В рамках каждой из изучаемых по программе тем для устной речи и чтения можно выделить подтемы, представляющие наибольший интерес для учащихся. Назначение этих подтем – конкретизировать программную тему, приблизить ее к интересам, условиям и обстоятельствам жизни детей. Постепенное расширение лексико-тематических связей в тематике внеклассной работы создает благоприятные условия для решения практических, общеобразовательных и воспитательных задач [5, с. 290].

Важным фактором успешной организации внеклассной работы является учет психолого-педагогических особенностей обучения иностранному языку на разных уровнях. Знание свойств личности того или другого возраста дает возможность правильно определить содержание и форму внеклассной деятельности по иностранному языку.

В основном, начальный этап организации внеклассной работы по иностранному языку (5–6 классы) совпадает с младшим подростковым возрастом. Учащиеся этих классов имеют много общего с младшими школьниками, однако в пятом классе изменяются условия их жизни и учебной деятельности, что предъ-

являет более высокие требования к их психике [2]. В связи с этим не имеет смысла чрезмерно увлекаться разъяснением социальной и личностной значимости иностранного языка. Гораздо важнее обеспечить разнообразную, способную увлечь детей коммуникативную деятельность и постараться организовать ее таким образом, чтобы учащиеся испытывали удовлетворение от достигнутых результатов, чтобы осознание успеха и чувство гордости стимулировали их деятельность на последующих этапах внеклассной работы [1, с. 78].

На среднем этапе обучения (7-9 классы) подростки проявляют большую социальную активность, направленную на усвоение определенных образцов поведения и ценностей, стремятся к восприятию нового, интересного, их память развивается в направлении интеллектуализации, запоминание приобретает целенаправленный характер, речь становится более управляемой и развитой. Подростки требуют искреннего и серьезного отношения к своим интересам, не любят ограничения своей самостоятельности со стороны взрослых.

На старшем этапе (10–11 классы) ученики стремятся к всестороннему развитию своей личности, углубленному усвоению знаний. В этом возрасте формируется научное мировоззрение, возрастает социальная активность, увеличивается интерес к проблемам человеческих взаимоотношений, увлечения становятся разносторонними, а самооценка своих способностей снижается [3, с. 217]. Следует обратить внимание на то, что в процессе организации внеклассной работы по иностранному языку необходимо учитывать как психологические особенности личности, так и психологические особенности коллектива: уровень его развития, степень организационного, психологического, интеллектуального и эмоционального единства. Знание психологических особенностей учеников – необходимая предпосылка успешного выбора соответствующих форм внеклассной работы, определения содержания этих форм, организации и проведения внеклассного мероприятия [4, с. 97–98].

В методической литературе традиционно различают три формы внеклассной работы: индивидуальную, групповую и массовую. В основу такого распределения положен признак количественного охвата участников. Групповая форма внеклассной работы имеет четкую организационную структуру и относительно постоянный состав участников, объединенных общими интересами. К этой форме принадлежат разнообразные кружки: разговорные, переводчиков, внеклассного чтения и т.п. Индивидуальная внеклассная работа проводится с отдельными учениками, которые готовят сообщение или доклад о стране изучаемого языка, о значительных датах и событиях, выдающихся людях, разучивают стихи, песни, отрывки из литературных произведений на иностранном языке, готовят наглядные пособия, оформляют стенгазеты, альбомы, стенды. Также проводятся мероприятия культурно-массового характера, вечера-праздники, посвященные народным традициям страны изучаемого языка, вечера-портреты, посвященные жизни и деятельности известных зарубежных писателей, поэтов, композиторов, актеров и т.п., вечера-встречи с интересными людьми [4, с. 105].

Учителю, проводящему внеклассную работу, необходимо соблюдать следующие дидактические требования: тщательно подготовиться (просмотреть программы, изучить соответствующую литературу, определить основные проблемы для обсуждения), продумать форму, способы и структуру урока, не допускать его превращения в средство контроля знаний школьников. Каждая внеурочная деятельность должна быть интересной в познавательном отношении, богатой по содержанию, разнообразной по формам и методам проведения.

Таким образом, внеклассная работа по иностранному языку представляет собой один из важнейших этапов работы как для учеников, так и для педагогов,

включает в себя различные цели, задачи и методы работы с детьми и подростками, направленные на успешность усвоения знаний и применение их на практике. Внеклассная работа по иностранному языку – это не только знание педагогики, но и глубокие знания психологии, которые способны дать преподавателю более ясное видение своих учеников, а также взаимодействовать с ними с разных сторон.

Список литературы

1. Бабанский Ю. К. Выбор методов обучения в средней школе. М. : Педагогика, 1981. 328 с.
2. Денисова Л. Г. Интенсивная методика на внеклассных занятиях в школе // Иностранные языки в школе. 1989. № 2. С. 69–76.
3. Кобзарь Б. С. Дидактика современной школы: пособие для учителей / под ред. В. А. Онищука. Киев : Рад. шк., 1987. 351 с.
4. Калечиц Т. Н. Внеклассная и внешкольная работа с учащимися. М. : Просвещение, 1980. 261 с.
5. Кутьев В. О. Внеурочная деятельность школьников. М. : Просвещение, 1983. 234 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «CASE STUDY» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Е. О. Просвирнина¹, Д. В. Дмитриев²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются особенности метода кейсов, классификация кейсов, дается описание теоретического применения кейса на уроке английского языка.

Ключевые слова: кейс, структурированные кейсы, полные кейсы, сжатые кейсы, мини-кейсы, личностные кейсы, организационно-институциональные кейсы, многосубъектные кейсы

Принято считать, что кейс-метод был впервые использован в Гарвардской бизнес-школе в 1924 году. Преподаватели Гарвардской бизнес-школы поняли, что не существует учебников, подходящих для аспирантской программы в бизнесе. Для того чтобы применить кейс-метод на практике, студентам давались описания определенной ситуации, с которой столкнулась реальная организация в своей деятельности. Студентам следовало бы ознакомиться с проблемой и найти ее решения в ходе коллективного обсуждения. Кейс-метод пользуется большой популярностью на западе, но для российских учебных заведений данная технология является довольно новой [2].

Кейс (Case study) – метод анализа ситуаций. Суть его состоит в том, что учащимся предлагают проанализировать реальную жизненную ситуацию.

Данный метод обучения является интерактивным и завоевывает позитивное отношение со стороны учащихся. Они видят в нем игру, которая обеспечивает освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала [1].

В данной статье нам следует рассмотреть классификацию кейсов по разным параметрам [3].

Рассмотрим классификацию кейсов по структуре. Бывают структурированные кейсы (highly structured case) – короткие и точные изложения ситуаций с конкретными цифрами и данными. Также есть другие неструктурированные кейсы (unstructured cases). Они представляют собой материал с большим количеством данных и предназначены для оценки стиля и скорости мышления, умения отделить главное от второстепенного и навыков работы в определенной области.

Также стоит уделить внимание первооткрывательским кейсам (ground breaking cases). Они могут быть как очень короткие, так и длинные. Наблюдение за решением такого кейса дает возможность увидеть, способен ли человек мыслить нестандартно, сколько креативных идей он может выдать за отведенное время. Если проходит групповое решение, то может ли он подхватить чужую мысль, развить ее и использовать на практике.

Еще есть другая разновидность классификации кейсов по размеру. Бывают полные кейсы (в среднем 20-25 страниц), которые предназначены для командной работы в течение нескольких дней и обычно используются в командном выступлении. Еще стоит рассмотреть сжатые кейсы (3–5 страниц), которые предназначены для разбора на занятии и подразумевают общую дискуссию. Что же касается мини-кейсов (1–2 страницы), то они предназначены для разбора в классе и используются в качестве иллюстрации к теории, которую изучаем на занятии.

Далее нам следует рассмотреть отличительные особенности кейс-метода. Такими особенностями могут являться: описание реальной проблемной ситуации; альтернативность решения проблемной ситуации; единая цель и коллективная работа по выработке решения; функционирование системы группового оценивания принимаемых решений; эмоциональное напряжение учащихся.

Отличиями кейсов по типу методической части являются: вопросные, в которых ученикам нужно дать ответы на заданные вопросы; кейсы-задания, формулирующие задачу или задание.

Характеризуя кейсы исходя из того, кто выступает субъектом кейса, их можно условно разделить на: личностные кейсы, в которых действуют определенные личности; организационно-институциональные кейсы, в которых действуют организации; многосубъектные кейсы, которые часто включают в себя несколько действующих субъектов.

Рассматривая вопрос о кейс-методе, нам стоит затронуть тему различия видов кейсов: практические кейсы, которые как можно реальнее должны отражать вводимую ситуацию или случай; обучающие кейсы, основной задачей которых выступает обучение; научно-исследовательские кейсы, которые ориентированы на включение ученика в исследовательскую деятельность. На самом деле каждый кейс несет в себе обучающую функцию [3].

Несомненно, применение кейс-метода имеет как преимущества, так и недостатки:

1. Кейс-метод дает возможность лаконично сочетать теорию и практику, развивать навыки работы с разными источниками информации. Учащиеся не получают готовых знаний, а учатся их добывать самостоятельно. Ведь известно, что принятые решения в жизненной ситуации быстрее запоминаются, чем заучивание правил.

2. Процесс решения проблемы, изложенной в кейсе – это творческий процесс погружения в проблему, который подразумевает коллективный характер познавательной деятельности. Следовательно, учащиеся учатся соблюдать правила общения: работать в группах, слушать собеседников, аргументировать свою точку зрения, выстроив логические схемы решения проблемы, имеющей неоднозначное решение. На уроке учащиеся не будут скучать, а будут думать, анализировать,

развивать навыки ведения дискуссии. И наконец, даже слабоуспевающие учащиеся смогут участвовать в обсуждении вопросов, так как нет однозначных ответов, которые надо выучить. Они сами смогут предложить ответы.

Для показа применения метода кейс-стади на уроке английского нужно рассмотреть сам урок [4].

Рассмотрим теоретическое применение метода кейс-стади на уроке английского языка. Сначала даем название кейсу. Потом описываем его тип: эвристический кейс (Case-problem method) или обучающий.

Для применения кейс-метода на практике, его автору необходимо поставить определенные задачи для решения данного кейс-метода:

- развитие умений участвовать в дискуссии; развитие умений читать с пониманием основного содержания; развитие умений делать презентации, осуществляя их в сотрудничестве; критически оценивать информацию;
- развитие умений использовать языковую и контекстуальную догадку;
- формирование мотивации изучения иностранных языков и стремление к самосовершенствованию в образовательной области «Иностранный язык»;
- осознание возможностей самореализации средствами иностранного языка;
- стремление к совершенствованию собственной речевой культуры в целом; формирование коммуникативной компетенции в межкультурной и межэтнической коммуникации.

Следующий этап – работа с кейсом. Кейс предоставляется ученикам заранее для того, чтобы вникнуть в описание самой ситуации. Целью каждого метода кейс-стади является развитие умений монологической речи. Преподаватель должен добиваться участия в дискуссии каждого участника, поэтому в кейсе содержится материал двух уровней (от простого к сложному). Учащиеся выбирают один уровень, при желании могут изучить все материалы.

Затем организуется работа в группах по поиску решения поставленной проблемы. Учитель предлагает обратить внимание на следующие моменты: написать список факторов; выбрать наиболее важные; подумать над тем, как эти факторы могут повлиять на жизнь; записать ключевые слова и подобрать аргументы; продумать материал ответа для каждого ученика.

В заключении урока преподаватель консультирует учеников, помогает им обходить трудности в использованных словах по теме; ученики в группах обсуждают варианты, объясняют непонятные моменты друг другу. Этот этап занятия продолжается около 20 минут.

На следующем этапе группы выступают. Во время презентации преподаватель наблюдает за процессом дискуссии, делает заметки об участии учеников, записывает языковые ошибки учеников, но не вмешивается в процесс презентации и рассмотрения материала с применением данного метода [1].

Итоговая часть занятия занимает около 5 минут и посвящена подведению итогов, обобщению полученных результатов. Заключительную часть занятия проводит преподаватель, оценивая работу каждого учащегося.

Подводя итоги, стоит заметить, что хотя данный метод имеет определенные положительные и отрицательные аспекты, он нужен при проведении урока. В нем при описании ситуации лаконично сочетаются теоретические и практические моменты. Данный кейс имеет разнообразные классификации. При применении данного метода на уроке нужно ставить преподавателю и учащимся определенные задачи. Им стоит знать информацию о каждом этапе.

Список литературы

1. Абрамова С. Ю., Белозерова Ю. В. Использование кейс-метода на уроках английского языка // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VI Международ. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). Уфа : Лето, 2015. С. 94–96.
2. Гончарова М. В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров // Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Б. Кузьменковой. М. : Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. Вып. 5. С. 95–100.
3. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина. Киев : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
4. Титова Н. Л. «Базисный» кейс-метод: основы и практика использования // Бизнес-образование. 1999. № 2 (3). С. 99–112.
5. Метод Case Study. Применение метода на уроке английского языка. URL: <https://videouroki.net/>.
6. Модельные занятия на основе метода Кейс-стади. Инновационные технологии в образовании. URL: <http://knowledge.allbest.ru/>

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ж. Б. Ремзина¹, Е. Ю. Алешина²

¹*Пензенский социально-педагогический колледж, г. Пенза, Россия*

²*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются современные условия подготовки подрастающего поколения к межкультурной коммуникации как важнейшему механизму межнационального, межгосударственного сотрудничества. Использование потенциала учебной дисциплины «Иностранный язык» в условиях реализации социокультурного подхода и дистанционного формата взаимодействия позволяют создавать доступные условия обучения в современной системе языкового образования.

Ключевые слова: социокультурный подход, страноведческий материал, дистанционное обучение, образовательные онлайн-ресурсы, обучающая среда «Moodle»

Современный период развития общества характеризуется масштабными процессами глобализации во всех сферах жизнедеятельности человека. В результате данных процессов современный человек, с одной стороны, неизбежно участвует в процессе культурной интеграции, а с другой осознает свою принадлежность к родной культуре.

Из предмета второстепенной значимости «Иностранный язык» перешел в разряд предметов, наиболее важных для полноценной самореализации личности, в современных социокультурных условиях.

Зачастую в практике преподавания иностранных языков недооценивается значение социокультурной составляющей, поскольку основное внимание сконцентрировано на изучении грамматических и лексических явлений. Пренебрежение социокультурным компонентом содержания дисциплины «Иностранный язык» на прямую отражается в формировании социокультурной компетенции обучающихся, что лишает возможности полноценно участвовать в межкультурной коммуникации [3, с. 68].

Понятие «социокультурный подход» анализируется в работах ученых В. В. Сафоновой, И. А. Зимней, Е. И. Пассова, А. А. Леонтьева.

Современная методика предлагает неоднозначные определения термина «подходы к обучению». И. А. Зимняя рассматривает понятие «подход» как основную методологическую категорию образовательного процесса, которая определяет методы, формы и приемы, аспекты обучения, а также включает в себя субъектов взаимодействия учителя и обучающегося [1, с. 72].

Под социокультурным подходом В. В. Сафонова рассматривает подход, ориентированный на обучение языку в «духе мира, в контексте диалога культур».

Поскольку по мнению ученых результатом реализации социокультурного подхода является формирование социокультурной компетенции у обучающихся, то учебная цель обучения сводится к формированию социокультурной компетенции [4, с. 31].

Основными принципами отбора материала, способствующими реализации социокультурного подхода можно выделить следующие:

- культурологическая и страноведческая содержательность; предполагает знания о странах изучаемого языка (географическое положение стран, достопримечательности, политическое устройство, традиции, культурное наследие стран, стиль жизни людей иной культуры);
- соответствие речевых высказываний литературной норме изучаемого иностранного языка;
- новизна и актуальность информации;
- учет интересов и увлечений обучающихся, мотивация к изучению культуры и языка;
- доступность для понимания (соответствие уровню владения иностранным языком и интеллектуальному уровню обучающихся);
- тематичность и нарастания сложности [2, с. 27].

В связи с трансформацией современного общества и образования в частности, дистанционный формат взаимодействия становится безопасной и востребованной формой обучения.

Дистанционное обучение – это взаимодействие учителя и обучающихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты: цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения, и реализуемое по средствам Интернет-технологий [5, с. 21].

К преимуществам дистанционного образования можно отнести:

- обучение в индивидуальном темпе – скорость изучения устанавливается самим обучающимся в зависимости от его личных обстоятельств и потребностей;
- свобода и гибкость – обучающийся может самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий;
- доступность – независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения позволяет не ограничивать себя в образовательных потребностях;
- мобильность – эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучаемым является одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения;
- дистанционное обучение – комфортный формат обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья [8].

Одним из преимуществ обучающей среда "Moodle", среди представленных дистанционных образовательных ресурсов, является инструмент для контроля знаний, который обладает следующими функциональными возможностями:

- Автоматический контроль результатов тестирования. При определенных настройках, во время создания теста, преподаватель может самостоятельно определить необходимость просмотра обучающимися результатов, или наоборот не отображать их.

- Коррекция и оценивание выполненных заданий, упражнений, рефератов, эссе, проектов. Преподаватель имеет возможность прокомментировать каждый ответ обучающегося при проверке.

- После проверки заданий, обучающийся так же, как и учитель может узнать результаты выполненной работы [6].

Для формирования протоколов-отчетов о выполненных заданиях и практических работах преподаватель может создать свою шкалу оценок для каждого задания, например, стандартную 5-ти, 100 балльную шкалу или «зачтено». Возможности обучающей среды "Moodle" позволяют наполнять курс тестовыми заданиями, упражнениями и мультимедийным контентом, включающим видео материалы.

Обучающая среда "Moodle" ориентирована, прежде всего, на организацию взаимодействия между учителем и обучающимися в дистанционном формате, но также применяется для дополнения очного обучения.

Применение материалов по страноведению англоязычных стран с использованием дистанционной обучающей среды "Moodle" способствуют созданию условий реализации социокультурного подхода к обучению английскому языку, что позволяет усовершенствовать условия преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык» в современных условиях образования.

Список литературы

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Просвещение, 2014. 178 с.
2. Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / под ред. А. А. Леонтьева. М. : Русский язык, 360 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. М. : Просвещение, 2015. 184 с.
4. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2008.
5. Сафонова В. В. Современные проблемы языкового образования. М. : Еврошкола, 2007.
6. URL: <https://moodle.com/> (дата обращения: 29.10.2020).
7. URL: <https://www.skype.com/ru/> (дата обращения: 19.11.2020).
8. URL: <https://zoom.us/> (дата обращения: 21.11.2020).

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РЕЧИ ПРИ ПОМОЩИ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А. О. Садукова

*Средняя общеобразовательная школа № 28 имени В. О. Ключевского,
г. Пенза, Россия*

Аннотация. Недостаточный уровень сформированности грамматических навыков становится барьером для формирования языковой и речевой компетенций школьников. Практическое применение грамматических единиц на уроках английского языка недоста-

точное. Рассматривается потенциал использования игр на уроках для формирования грамматических навыков речи.

Ключевые слова: грамматические навыки речи, грамматика, игра, речевая деятельность

В настоящее время умение общаться на английском языке – это не просто желательное дополнение, но практически необходимость для современного человека. Знание языка охватывает многие сферы нашей жизни, начиная от туристических поездок за границу и заканчивая международными деловыми переговорами. Несмотря на это, Россия занимает всего лишь 41-ое место из 100 стран в рейтинге уровня владения английским языком. Многие россияне годами изучают английский язык в школах, в совершенстве знают грамматические правила, но так и не могут заговорить на иностранном языке. Одна из проблем кроется в изучении теории в отрыве от практики, поскольку школьные учебники по английскому языку не изобилуют упражнениями на говорение. Данная статья посвящается вопросу о формировании грамматических навыков речи при помощи игр на уроках английского языка. Эта тема особо актуальна в настоящее время, поскольку английский язык – язык международного общения, и владение им открывает новые горизонты для человека, а игра, как один из наиболее эффективных методов обучения, может способствовать формированию грамматических навыков речи у обучающихся.

Вводить грамматику стоит в объеме, необходимом для практического овладения английским языком как средством коммуникации, подчиняя работу над грамматическим аспектом решению практических задач обучения. В центре внимания находятся не усвоение знаний о строе английского языка и заучивание отдельных грамматических правил, а развитие грамматических навыков, умений и действий с грамматическим материалом в целом. Грамматика, в силу обобщающего характера своих законов, облегчает путь овладения английским языком, что и определяет практическое значение изучения грамматики.

Под грамматическим навыком речи понимается стабильно правильное и автоматизированное коммуникативно-мотивированное использование грамматических явлений в устной речи. Процесс формирования грамматических навыков проходит следующие этапы, каждый из которых несет определенную задачу:

- 1) подготовительный этап: происходит знакомство с грамматическими явлениями;
- 2) элементарный этап: идет усвоение отдельных действий по использованию грамматических конструкций;
- 3) совмещающий этап: закрепляется серия действий в условиях координации с другими действиями;
- 4) этап систематизирующего обобщения: осваиваются обобщения при помощи сравнений и классификаций;
- 5) включение грамматических навыков в речевую деятельность [4].

Совершенствование речевого грамматического навыка целесообразно проводить посредством:

- активизации в учебном разговоре новой грамматической структуры в составе диалогических и монологических высказываний в ситуациях общения;
- при пересказе или изложения содержания прослушанного (прочитанного) текста;
- включения в беседу освоенного грамматического материала в новых ситуациях, предполагающих перемежающееся противопоставление грамматических структур;

- беседы по прослушанному (прочитанному) тексту, просмотренному кинофильму, кинофрагменту, предполагающей свободное противопоставление грамматических форм;
- организации и проведения различных видов грамматически направленных игр.

Подробнее остановимся на последнем пункте. Игра – это вид деятельности и форма организации обучения, воспитания и развитие учащегося в условных ситуациях [2, с. 38]. Игры легко вписываются в рамки урока английского языка и, кроме всего прочего, доставляют учащимся неподдельное чувство удовлетворения и радости, так как они непременно проводятся в доброжелательной, творческой атмосфере.

Рассмотрим, каким же образом можно применить игру на уроках английского языка для формирования грамматических навыков речи. Обучающие возможности этого метода безграничны, поэтому игры будут эффективны для введения в речь практически любого грамматического явления. Например, для отработки в устной речи времени Present Perfect можно предложить обучающимся поиграть на уроке в альтернативный вариант игры "Truth Or Dare", где школьники самостоятельно могут составить предложения, используя вопросительные конструкции во времени Present Perfect. Примеры вопросов могут следующие: Have you ever cheated on a test? Have you ever sent a text to the wrong person? Have you ever forgotten someone's birthday?

Еще одним примером применения игры на уроках английского языка для формирования грамматических навыков речи можно считать игру "What's Wrong With Me?" Она отлично подойдет для введения в речь модального глагола should. На стикерах пишутся различные проблемы (например, sore throat или argument with the best friend) и затем листочки в случайном порядке расклеиваются на спины учеников. Далее ученики перемещаются по классу и спрашивают, что им нужно сделать (What should I do?), чтобы решить эту проблему. Остальные обучающиеся дают советы, используя глагол should, при этом не называя самой проблемы. Таким образом, нужно отгадать на основе советов, в чем именно заключается проблема, написанная на спине.

Не только учитель, но и даже сами ученики могут разработать сценарий игры, которая будет соответствовать изучаемой грамматической теме. Польза и эффективность игр на уроках английского языка для формирования грамматических навыков речи колоссальны, так как они дают возможность не только активизировать ранее изученный материал, но и как никакой другой метод обладают практическим потенциалом, потому что общение в них максимально приближено к реальному.

Таким образом, игра способствует развитию познавательной активности учащихся при изучении языка. Она несет в себе немалое нравственное начало, так как делает овладение языком радостным и креативным.

Список литературы

1. Ахраменко Е. В. Использование игр при обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2018. № 45 (231). С. 225–228.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 2001. 222 с.
3. Соболева Е. А., Папоян Г. Н. Формирование грамматических навыков школьников в процессе обучения английскому языку. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grammaticheskikh-navykov-shkolnikov-v-protssesse-obucheniya-angliyskomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 10.03.2021).
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : практикум к базовому курсу : пособие для студентов пед. вузов и учителей. М. : Астрель, 2008. 123 с.

5. Социально-педагогический словарь / авт.-сост. М. Н. Бурмистрова, Л. Л. Васильева, А. В. Кашеева, Н. П. Кириленко, Л. Ю. Петрова, Т. Н. Черняева, З. В. Шуралева. Саратов : Наука, 2007. 116 с.

6. Vernon, Sh. A. ESL Games: 176 English Language Games for Children: Make your teaching easy and fun. E-book. 2012. 243 p.

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. Д. Сапожникова¹, В. О. Суворова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

²*Средняя общеобразовательная школа № 65/23, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается обучение чтению в среднем звене общеобразовательной школы. Раскрывается важность обучения чтению согласно требованиям реализации ФГОС, рассматриваются виды чтения, этапы работы и методики организации обучения чтению, описываются режимы чтения при обучении чтению вслух.

Ключевые слова: чтение, просмотровое чтение, ознакомительное чтение, изучающее чтение, поисковое чтение, работа с текстом (предтекстовый, текстовый, послетекстовый этап), методика обучения чтению вслух, режим обучения чтению

Чтение – рецептивный вид речевой деятельности, в основе которого лежат восприятие, переработка, а также осмысление текста. Это один из самых важных воспитательных и образовательных процессов.

Чтение – универсальный навык, поскольку чтению не только обучают, но и с помощью чтения осуществляется обучение. Следуя из этого, важность чтения в процессе овладения языковыми знаниями не может быть переоценена, т.к. в процессе чтения ученик запоминает языковые единицы и формы. Запоминание может быть как произвольным, так и непроизвольным. Непроизвольное запоминание происходит при ознакомительном чтении текста, но при этом происходит непроизвольное запоминание языковых единиц. Произвольное запоминание реализуется при сознательной направленности внимания ученика как на содержание, так и на языковые средства, которые были использованы в тексте.

Проблеме обучения чтению посвящено достаточно исследований в отечественной педагогике, но, тем не менее, проблема не теряет своей актуальности, поскольку остается еще множество вопросов, связанных с ней. Особенно актуальна проблема обучения чтению в свете модернизации образования. Однако и на сегодняшний день ученики сталкиваются со значительными трудностями при обучении чтению.

В Федеральном государственном образовательном стандарте подчеркивается важность обучения чтению, а также «надпредметный» и «метапредметный» характер чтения в современном информационном обществе. Из-за того, что чтение является универсальным навыком, на каждом предмете должна проводиться работа по развитию и формированию умений чтения, в том числе и на английском языке [4, с. 9].

С. К. Фоломкина выделяет следующие виды чтения [5, с. 10]:

- Просмотровое – это быстрое, фрагментное чтение текста, задачей которого является извлечение содержания текста в общих чертах.

- Ознакомительное – в этом виде чтения нет установок на получение какой-либо точной информации, внимание ученика направлено на выявление основного содержания прочитанного текста, умения выделять главную и второстепенную мысль.

- Изучающее – основной чертой этого вида чтения является абсолютное понимание содержания текста и его дальнейшее анализирование. Отличительной чертой данного вида чтения является большое количество повторных перечитываний фрагментов текста или всего его содержания.

- Поисковое – вид чтения, при котором задача – быстрое нахождение в тексте определенной информации с последующим ее изучением.

Существуют также и другие виды чтения, зависящие от форм организации процесса чтения и комплекса когнитивных процессов, необходимых для реализации данной речевой деятельности. Например: синтетическое и аналитическое чтение, беспереводное и переводное, учебное (по заданию учителя) и реальное или самостоятельное (по собственной инициативе обучающегося), фронтальное (все читают одну и ту же книгу) и индивидуальное.

На среднем этапе главным свойством является полное понимание основного содержания текста. Подразумевается использование в комплексе всех умений чтения: умение понимать текст, а также умение игнорировать незначительные трудности, извлекая из текста исключительно существенную информацию, умение читать про себя текст, который учащийся видит впервые, с целью понимания всего текста, для того, чтобы извлечь основную и частичную информацию [4, с. 10].

На данный момент существует большое количество различных методик обучения чтению:

Методика И.Л. Бим строится на поэтапной организации обучения чтению: от ориентировки в отдельных действиях на разных уровнях организации материала (слово, словосочетание, отдельное предложение, связанный текст) к исполнению этих действий и осуществлению чтения в целом, причем сначала в форме чтения вслух и, затем, через особый переход – обучение чтению про себя и дальнейшего формирования в его русле действий по распознаванию текста [1, с. 220]

Методика Е. А. Маслыко и П. К. Бабинской основана на поэтапной работе с текстом. Существуют три этапа:

- 1) Предтекстовый – активизирование мотивации к работе с текстом; актуализация личного опыта учащихся с помощью привлечения знаний из других школьных предметов; прогнозирование содержания текста с опорой на знания учащихся, их жизненный опыт, на заголовки и рисунки и т.д. (формирование прогностических умений).

- 2) Текстовый – чтение отрезков текста с целью решения коммуникативной задачи, поставленной в задании к тексту и определенной учащимся перед чтением самого текста. Объектом контроля чтения является понимание текста (результата деятельности).

- 3) Послетекстовый – применение содержания текста для совершенствования умений школьников формулировать мысли в устной и письменной форме. Упражнения на этом этапе направлены на развитие умений репродуктивного, репродуктивно-продуктивного и продуктивного плана.

По методике Е. А. Маслыко и П. К. Бабинской существует определенная система упражнений [2, с. 310].

Первая группа упражнений подразумевает воспроизведение текста с опорой на ключевые слова, опорные предложения, сокращенный или упрощенный вариант текста. Здесь ученикам предлагают творческие задания по тексту.

Вторая группа упражнений характеризуется развитием репродуктивно-продуктивных навыков: умений пересказывать и истолковывать содержание текста в рамках затронутых в нем проблем.

Третья группа упражнений направлена на совершенствование продуктивных умений.

Г. В. Рогова считает, что чтению нужно обучать в два этапа [3, с. 21]:

- обучение чтению вслух;
- обучение чтению про себя.

При обучении чтению вслух используются следующие режимы:

1 режим. Чтение вслух на основе эталона.

Эталоном может выступать аудиозапись, а также речь учителя. И в том, и в другом случае перед прослушиванием идет аналитическая стадия, суть которой содержится в анализе трудных для ученика явлений и разметке текста. Эталон в обязательном порядке звучит дважды. Данный режим нужно совмещать с индивидуальным чтением без эталона.

2 режим. Чтение вслух без эталона, но с подготовкой во времени.

Этот режим максимально стимулирует восприятие графической материи учениками, а также увеличивает их ответственность. Соблюдается следующая последовательность в работе:

«Рецепция», представляющая чтение про себя с дальнейшей разметкой текста. В данном случае чтение является средством нахождения интонации.

«Взаимное чтение». В процессе парной работы учащиеся начинают с проверки разметки текста у партнера по парте, затем читают друг другу текст. Данный вид работы усиливает общую выразительность в чтении учащихся.

3 режим. Чтение без эталона и предварительной подготовки

На данном этапе существуют 2 стадии: чтение без эталонов и предварительной подготовки проработанных ранее текстов и новых [3, с. 25].

Чтение вслух ранее разобранных текстов обращено в первую очередь на развитие беглости и выразительности чтения. Его следует проводить эпизодично в конце темы. Новые тексты также следует читать без подготовки по времени [3, с. 23].

Проанализировав данные методики, мы пришли к выводу, что наиболее эффективной на данный момент является методика Е. А. Маслыко и П. К. Бабинской, которая является одной из наиболее популярных. Методика И. Л. Бим также является довольно популярной для обучения чтению в общеобразовательных учреждениях.

Список литературы

1. Бим И. Л. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Педагогика, 1981. 455 с.
2. Маслыко Е. А. [и др.]. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие. 4-е изд., стер. Минск : Вышэйш. шк., 1998. 522 с.
3. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2011. 48 с.
5. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М. : Высш. шк., 2005. 255 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЯМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М. В. Селезнева¹, Н. А. Аверьянова²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Исследуется вопрос обучения сложноподчиненным предложениям на уроке английского языка в средней общеобразовательной школе. Рассматриваются некоторые трудности в изучении данной темы, а также методика работы с такими предложениями, которая подкрепляется различными упражнениями из учебно-методических комплектов и примерами, взятыми из англоязычной художественной литературы.

Ключевые слова: предложение, синтаксис, сложноподчиненное предложение, методика преподавания, дидактический принцип

Неотъемлемой частью изучения любого иностранного языка является освоение его грамматической стороны. Само построение высказываний на иностранном языке невозможно без базовых знаний грамматики. В связи с данным фактом педагогами все большее внимание уделяется формированию грамматических навыков, которые отвечают за корректное применение различных грамматических конструкций в устной и письменной речи. Так как предложение является единицей языка и представляет собой различные комбинации слов в определенной последовательности, то у обучающихся часто возникают проблемы с порядком слов, с правилами согласования времен, с подбором союзов и союзных слов. Вышеупомянутые проблемы особенно характерны при работе со сложными предложениями, которые имеют в своем составе сочинительную или подчинительную связь.

Согласно М. Я. Блоху, сложные предложения представляют собой предложения, которые содержат одну и более грамматических основ. По типу отношений между грамматическими основами они подразделяются на сложносочиненные и сложноподчиненные [3, с. 294]. В данной статье речь пойдет о сложноподчиненных предложениях и особенностях работы с данными предложениями на уроке английского языка в средней общеобразовательной школе.

Итак, сложноподчиненное предложение – это разновидность сложного предложения, части которого соединяются при помощи подчинительных союзов и союзных слов. Сложноподчиненное предложение состоит из главной и придаточной частей; придаточная часть грамматически зависит от главной, распространяя ее; показателем грамматической зависимости придаточной части являются входящие в ее состав подчинительные союзы и союзные слова [1, с. 223].

Отличительной чертой данных предложений является соотносительность зависимой части с членами предложений, но в отличие от них они передают идею предмета через некоторую ситуацию, мысль о которой имеет расчлененную субъектно-предикатную структуру. На основании данного признака в грамматике предлагается следующая классификация придаточных предложений: подлежащные, сказуемые, дополнительные, обстоятельственные, определительные [4, с. 302].

Следует отметить, что не всегда английское сложноподчиненное предложение соответствует своему русскоязычному эквиваленту. При переводе с английского на русский и наоборот предложение претерпевает ряд изменений в структуре, которые обусловлены наличием определенных языковых традиций в языке,

а также лексико-грамматической сочетаемостью частей предложения. Так, одним из самых распространенных переводческих приемов является синтаксическое уподобление, при котором наблюдается полное соответствие количества языковых единиц и порядка их расположения в тексте оригинала и тексте перевода:

After it was settled that Philip should come down to Blackstable, Mrs. Carey had thought much how she should treat him; she was anxious to do her duty. – *Когда было решено, что Филипп приедет жить в Блэкстебл, миссис Кэри много думала о том, как ей лучше обращаться с ребенком; ей хотелось добросовестно выполнить свой долг* [4, с. 58].

Другим способом перевода является замена сложноподчиненного предложения сложносочиненным, в том числе и бессоюзным. Также при переводе с английского языка на русский, например, могут опускаться глаголы-связки и прочие служебные элементы, а также происходить изменения морфологических форм и замены некоторых лексических единиц. Весьма распространенной является трансформация с использованием причастных и деепричастных оборотов. Особенно часто она наблюдается при переводе сложных предложений с придаточными обстоятельственными:

When he and the boy fished to get her they usually spoke only when it was necessary. – *Но ведь и рыбака с мальчиком, они разговаривали только тогда, когда это было необходимо* [4, с. 59].

Таким образом, при несоответствии структур сложноподчиненного предложения в английском и русском языках возникает необходимость подробного разъяснения различий в обоих случаях, начиная порядком слов и заканчивая выбором подходящего союзного слова.

В связи с вышеупомянутыми фактами учителям при работе со сложноподчиненными предложениями рекомендуется исходить из дидактического принципа «от простого к сложному». На начальном этапе происходит ознакомление с грамматической конструкцией, ее узнавание в системе других предложений. Затем обучающимся предлагается выполнить ряд имитационных, подстановочных и трансформационных упражнений. Данный этап направлен на выявление трудностей у обучающихся в понимании теоретического материала и на их дальнейшее преодоление. Закрепление грамматического материала, выработка автоматизма в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях способствуют формированию гибкости навыка, здесь происходит усвоение всего многообразия форм, присущих данному грамматическому явлению. На заключительном этапе ученики мобилизуют усвоенный языковой материал в целях осуществления языковой коммуникации [5, с. 65]. Таким образом, при дидактическом принципе обучения обучающиеся проходят через языковые, речевые и коммуникативные упражнения, постепенно переходя от работы над готовым материалом к его видоизменению и конструированию. Такая тщательная поэтапная подача материала позволяет обеспечить не только понимание учащимися темы, но и постепенную ее отработку с дальнейшим применением в собственной речи, а также развитие соответствующих синтаксических навыков.

Объяснение значения понятия и рассмотрение примеров, которые используются при конструировании сложноподчиненных предложений, а также знакомство с многообразием соединительных союзов, их классификацией составляют начальную ступень изучения. Также осуществляется ознакомление с указательными словами и их ролью при построении сложноподчиненного предложения.

Для упрощения понимания структуры предложения педагоги прибегают к использованию различных схем. На примере схем обучающиеся отчетливо видят, каким образом различные части сложноподчиненного предложения располагаются

друг к другу (в пример приведены схемы объяснения построения сложноподчиненных предложений русского языка с соответствующей пунктуацией):

1 [], (Подчин. союз).

2 (Подчин. союз), []

Также представляется необходимым подкреплять каждую из схем соответствующим примером предложения. Как правило, приводимые преподавателями-примеры основываются на материалах художественных текстов изучаемого языка, что позволяет учащимся понять актуальность изучения данной темы и ознакомиться с ее практическим применением в речи [5, с. 66].

Рассмотрим возможные примеры употребления сложноподчиненных предложений при изучении английского языка на материалах художественных произведений английской и американской литературы XIX–XX веков [6, с. 128]:

1. *But I have a friend here, a lady, who will be glad to see me.*

2. *When I saw that your face was kind, I followed you and touch you.*

Последующими этапами изучения темы выступают ее проработка и закрепление на базе упражнений. В качестве подобного рода упражнений зачастую выступают упражнения на составление схем предложений, что помогает ученикам отработать навык определения главной и подчинительной частей предложения. Также могут быть использованы упражнения на подстановку или выбор соединительных союзов или видоизменение данных предложений. На основе УМК по английскому языку рассмотрим несколько примеров упражнений, используемых при обучении сложноподчиненным предложениям [2, с. 93]:

Say the following statements in reported speech.

1. *"We may buy a car next year", said my grandpa.*

2. *"Books written in English-speaking countries are sold everywhere", said the librarian.*

3. *"The mass-media may become even more powerful in the future", said the publisher/*

4. *"I like travelling from time to time", says my cousin.*

Вставьте на место пропусков подходящий по смыслу подчинительный союз (what, until, that, when):

1) *I don't know _____ he comes home.*

2) *He will stay in this city _____ his dad finds a new job.*

3) *She told me _____ she saw Betty in the school.*

4) *I don't even want to know _____ she told you about me.*

5) *I hate _____ calls me in the evening.*

Последним этапом изучения сложноподчиненных предложений является самостоятельное конструирование конструкций из нескольких простых. Также данное упражнение можно усложнить, попросив обучающихся объяснить тип подчинительной связи между частями и установить вид придаточного предложения [5, с. 67]. В качестве упражнения подобного рода часто применяются упражнения, в которых необходимо продолжить предложения с использованием подчинительной связи. Например:

Complete the sentences.

1. *Here is the student who ...*

2. *Meet the man who ...*

3. *I shan't forget the place where ...*

4. *What will you do when ...*

5. *What did you do before ...*

6. *Will you stay here while...*

Подводя итог всей статье, можно сказать, что особую сложность для понимания представляют сложноподчиненные предложения, которые являются разновидностью сложного предложения и имеют в своем составе одну или несколько придаточных частей. Сложности в восприятии вызваны, в первую очередь, громоздкостью теоретического материала, а также несоответствием англоязычных и русскоязычных структур. Для преодоления данных проблем важным критерием обучения сложноподчиненным предложениям выступает последовательная поэтапная подача и проработка материала, которая начинается с введения и объяснения материала, проходя впоследствии этап закрепления на базе упражнений, и заканчивается постепенным введением изучаемого материала в самостоятельное практическое применение учащимися.

Список литературы

1. Акимов Г. Н. Синтаксис современного русского языка. СПб. : Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. 347 с.
2. Биболетова М. З. Английский с удовольствием. Обнинск : Титул, 2013. 168 с.
3. Блох М. Я. Теоретическая грамматика английского языка. М. : Высш. шк., 1983. 383 с.
4. Стойкович Г. В. Некоторые особенности перевода английского сложноподчиненного предложения на русский язык // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 2. С. 56–60.
5. Тарлавина И. Г. Обучение сложноподчиненным предложениям английского и русского языков // Научные исследования молодых ученых. : сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. Пенза : Наука и Просвещение, 2020. С. 64–67.
6. Morozova A. L. Grammar in use. Practice. Tomsk : TPU, 2011. 140 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРИЕМОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УСТНОЙ РЕЧИ

В. А. Серова¹, И. В. Воеводина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются суть интерактивных приемов, способы их использования в обучении иностранным языкам как средства активизации устной речи.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивные приемы

Основываясь на практическом опыте учителей иностранного языка, на уроках не всегда удастся организовать речевое взаимодействие, с использованием лишь традиционных приемов работы. Основные методические инновации сегодня связаны с применением интерактивных методов и приемов обучения иностранному языку. Понятие «интерактивный» означает «содержащий элемент взаимодействия с пользователем, зрителем или читателем». Само слово «интерактивный» состоит из английских слов "inter" (между-) и "act" (действенный) [5]. Согласно исследованиям Ю. А. Жгаровой, в настоящее время в методике преподавания иностранного языка принято использовать различные методы и приемы интерактив-

ного обучения, вовлекающие старших школьников в интерактивную деятельность на занятиях. При этом ключевой целью является развитие в ученике целостной, гармоничной личности. «Только при таком варианте взаимодействия учитель сможет выполнить свою прямую работу – привести учащегося к знаниям, сопровождать, помочь, направить ученика к самостоятельному восприятию, анализу, усвоению новой информации» [1, с. 13].

Интерактивные приемы – это, согласно исследованиям М. Г. Савельевой, «приемы, которые позволяют учиться взаимодействовать между собой; а интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая учителя. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого взаимодействуют педагог и учащиеся. В рамках использования интерактивного обучения школьники обучаются критическому мышлению, решению сложных проблем на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, анализу альтернативных мнений, умению принимать продуманные решения, принимать участие в дискуссиях, общению с другими людьми. Для этого на занятиях может быть организована парная и групповая работа, могут быть применены исследовательские проекты, ролевые игры, может осуществляться работа с документами и различными источниками информации, привлекается использование творческих работ» [3, с. 27].

Согласно исследованиям И. С. Сергеева, суть интерактивного обучения состоит в том, чтобы учебный процесс был организован таким образом, чтобы все учащиеся были вовлечены в процесс познания. Процесс совместной деятельности учащихся при использовании интерактивного обучения подразумевает внесение каждым учеником определенного вклада в учебный процесс, обмен знаниями, идеями, способами деятельности. При этом важным значением обладает атмосфера учебной деятельности – она должна быть доброжелательной, и должна осуществляться взаимная поддержка, что позволяет не только получать новые знания, но и перевести познавательную деятельность на более высокий уровень сотрудничества» [4, с. 80]. Как исследует Л.В. Омельченко, «интерактивное обучение может быть использовано педагогом в качестве способа познания, осуществляемого в формах совместной деятельности обучающихся. Суть интерактивных приемов обучения состоит в кооперации всех учеников и учителя» [2, с. 18]. При осуществлении интерактивного обучения учитель больше не является центральной фигурой, как при традиционном способе обучения; учителю надлежит лишь регулировать процесс и заниматься его общей организацией, готовить заранее необходимые задания, упражнения, установки, формулировать вопросы или темы для обсуждения в группах, предоставлять консультации, осуществлять контроль за временем, контролировать время, а также порядок выполнения заданного плана.

Использование интерактивных приемов в процессе активизации устной речи позволяет задействовать не только сознание человека, но и его чувства, эмоции, волевые качества, что увеличивает процент усвоения материала обучающимися [2, с. 20]. Классифицировать интерактивные приемы достаточно непросто, поскольку многие из них представляют собой переплетение нескольких приемов обучения. Выбор того или иного приема обусловлен целью урока, уровнем владения иностранным языком учащимися, а также опытом педагога.

Наиболее актуальными приемами, позволяющими активизировать устную речь учащихся на уроках английского языка, являются следующие:

1. Прием «Мозговой штурм» («мозговая атака», – brainstorming) позволяет активизировать устную речь обучающихся. Использование данного приема, согласно исследованиям Г. С. Трофимовой, подразумевает «оперативное решение проблемного вопроса на основе творческой активности участников обсуждения,

которым предлагается найти как можно больше путей, идей, способов, в том числе самых фантастичных и непредсказуемых, для его решения. Фиксируя предложенные идеи на доске или листе бумаги, учащиеся проводят их анализ и обсуждение. Использование в обучении приема «Мозговой штурм» позволяет раскрепостить учащихся, развить их инициативность» [6, с. 15].

2. Для активизации устной речи школьников педагогами может быть использован такой прием интерактивного обучения как «Кластер» («карта понятий», «ассоциограмма», – mindmap) суть данного приема состоит в выделении смысловых единиц темы и их графическом оформлении в виде созвездия, пучка, грозди. В центре листа пишется ключевое изучаемое понятие, а вокруг него – слова, словосочетания, образы, факты, идеи, что ассоциируются с ним и раскрывают его содержание. При использовании данного приема происходит систематизация, структурирование материала, устанавливаются логические связи между компонентами. Использование данного приема для активизации устной речи целесообразно при активизации употребления лексики в речи, а также на этапах закрепления и систематизации лексического материала. Формулировки заданий могут быть такими, как: высказитесь по проблеме, используя опору, приведите аргументы и др.

3. Прием «Фишбоун» («рыбий скелет», «рыбья кость» – fishbone) может быть использован как вариант ментальной карты. Его основой является схема в виде рыбьего скелета, где «голова» символизирует рассматриваемую проблему, «кости» являются причинами и фактами, раскрывающими суть данной проблемы, а «хвост» – выводом, к которому пришли в результате. Включение метода «Фишбоун» в процесс обучения позволяет развить у школьников умение работать с информацией, умение устанавливать причинно-следственные связи, обобщать и делать выводы, высказываться по проблеме, вести дискуссии [7].

4. Использование приема «Броуновское движение» подразумевает под собой свободное перемещение школьников по классу с целью поиска отсутствующих данных, ответов на поставленные вопросы, идей и способов решения определенной задачи и т.д.

5. Интерактивный прием «Карусель» также важен при активизации устной речи школьников. Суть данного приема состоит в том, что школьники образуют два кольца: внутреннее (сидящие неподвижно учащиеся) и внешнее (учащиеся, меняющие пару). Определенный промежуток времени ученики ведут диалог в паре, обмениваясь информацией, мыслями, идеями, после происходит смена партнеров. Возможен и другой вариант: образование одного круга учащихся. При использовании данного приема возможно динамично и комплексно отработать лексико-грамматические навыки, совершенствовать навыки говорения и аудирования.

6. Для активизации устной речи учащихся возможно использовать такой интерактивный прием как Casestudy, анализ конкретных ситуаций. Сущность данного приема состоит в том, что школьники могут проанализировать реальную жизненную ситуацию, содержащую в себе проблему и чаще всего не имеющую однозначного решения. Кейс-стади обладает огромным педагогическим потенциалом, и способствует достижению значительных успехов в обучении иностранным языкам.

Использование интерактивных приемов для активизации устной иноязычной речи школьников оправдано на старшем этапе обучения, поскольку возрастные особенности старшеклассников позволяют педагогу использовать все разнообразие приемов интерактивного обучения – «Мозговой штурм», «Кластер», «Фишбоун», «Броуновское движение», «Карусель», «кейс-стади».

Список литературы

1. Жгарова Ю. А. Применение метода «мозговой штурм» в образовании // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Междунар. науч. конф. СПб. : Заневская площадь, 2014. С. 13–18.
2. Омельченко Л. В. Кейс-метод на уроках английского языка // Интернет-издание для учителя. 2012. № 4. С. 18–24.
3. Савельева М. Г. Технологии профессионально ориентированного обучения : учеб.-метод. пособие. Ижевск : Научная книга, 2017. 80 с.
4. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся. М. : АРКТИ, 2016. 123 с.
5. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Просвещение, 2011. 124 с.
6. Трофимова Г. С. Интерактивное обучение. Ижевск : УдГУ, 2017. 69 с.
7. Учебные сайты. Использование интерактивных технологий в процессе обучения. URL: <http://planeta.tspu.ru/?ur=810&ur1=863&ur2=1037> (дата обращения: 17.12.2020).

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

А. И. Славкова¹, Н. К. Еремина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Внимание уделяется обучению аудированию в школе. Выделяются и описываются трудности обучения аудированию, также цели и содержание обучения аудированию.

Ключевые слова: трудности аудирования, цели и содержание аудирования

Основой образовательной программы основного общего образования в образовательных учреждениях является Федеральный государственный образовательный стандарт, который представляет собой совокупность требований, обязательных к реализации. Данный документ определяет обязательный минимум содержания образовательных программ по иностранному языку. В образовательном стандарте указываются следующие цели при обучении иностранному языку: «Формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции» [4, с. 15]. Это говорит о том, что ученик должен быть готов к общению с носителем изучаемого иностранного языка.

Частью иноязычной коммуникативной компетенции является аудирование. Термин «аудирование» (от латинского *audire* – «слышать»), значит понимать речь на слух [1, с. 24]. Этот навык необходимо развивать с младшего возраста, так как это один из самых сложных навыков, а также он является очень важным. Именно в младшем возрасте важно аудирование, потому что на этом этапе оно обеспечивает важным языковым материалом и речевыми образцами, которые учащийся будет использовать в дальнейшем. Что касается учебного аудирования и понимания английской речи, то оно подразумевает приобретение навыков распознавания ино-

странной речи, оценку услышанного. Для этого используются специальные учебные материалы и адаптированные аудиокниги, предназначенные для разного уровня владения языком.

В методике аудирование называют устным общением, которое состоит из говорения и слушания. Но понятия аудирование и слушание не синонимичны. В то время как мы отметили ранее, аудирование значит понимать речь на слух, а термин слушание означает акустическое восприятие звукооряда. Благодаря аудированию усваивается новая лексика и также грамматическая структура. Также аудирование облегчает освоить такие виды речевой деятельности как говорение, письмо и чтение. Аудирование может быть самостоятельным видом речевой деятельности, а может быть одной из сторон говорения, то есть входить в диалогическое общение как рецептивный элемент. По сравнению с говорением, аудирование является рецептивным видом речевой деятельности [2, с. 10].

Аудирование считается сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном сообщении. Речевые действия, в основе которых лежат слуховые и семантические связи языковых явлений, обеспечивающие их молниеносное понимание при восприятии в устной речи, называется навыками аудирования.

При обучении аудированию также необходимо понимать, что значит этот вид речевой деятельности с психологической точки зрения. Речевая деятельность – это деятельность имеющая психологический характер, в ходе которой формируется высказывание, и она используется для достижения какой-либо цели, т.е. это общение, сообщение или воздействие.

Следует отметить, что на начальном этапе обучения внутренняя речь происходит особенно живо, а на более высоком этапе обучения, наблюдается свертывание моторной деятельности, ее редукция, это можно объяснить тем, что происходит объединение речедвигательного слухового и зрительного анализаторов в единую систему, что влияет на восприятие и понимание речи [3, с. 215].

Также важно отметить, что в процессе языкового общения преобладает симультанное узнавание, т.е. учащийся сразу узнает знакомый объект, но и не исключены случаи присутствия сукцессионных элементов, когда учащийся узнает постепенно [3, с. 214].

Что касается успешности в аудировании, то это зависит от самого слушающего, от того как у него развит речевой слух, память и от того, как он слушает какую-либо информацию, с интересом или нет. Также успешность аудирования будет зависеть от условий, восприятия, продолжительности звучания, как предъявлен материал [3, с. 220].

При обучении аудированию также могут возникнуть трудности. Трудности в аудировании бывают достаточно разные, рассмотрим более подробно:

1. Трудности связанные с условием восприятия. Здесь важно чтобы слушающий мог быстро реагировать на звучащий текст, потому что здесь большую роль играет однократность и кратковременность предъявления информации.

2. Трудности, связанные с источником аудирования, то есть кто является этим источником, это может быть аудиозапись, радиотекст, либо человек в процессе общения. Также здесь все зависит от того какие тембр, сила голоса, индивидуальные характеристики речи.

3. Трудности могут быть связаны с восприятием языковой формы и содержательным наполнением аудиотекста. Здесь все зависит от длины предложения, наличие незнакомой лексики, грамматического языкового материала.

4. Трудности могут возникнуть из-за содержания аудиотекста, то есть как изложена информация. Также трудность может возникнуть из-за того как был предъявлен аудиотекст.

5. Трудности, которые связаны с восприятием определенного вида речевой деятельности и типа высказывания. Это связано с тем, что монологические тексты воспринимать гораздо легче, чем диалогические, а среди монологических легче воспринимать фабульные, чем описательные.

6. Трудности, связанные с социокультурной составляющей обучения иностранным языкам. Так как незнание социокультурных составляющих может привести к непониманию речевого поведения партнера, а также нарушить понимание воспринимаемой на слух информации [2, с. 12].

Выделяют следующие компоненты содержания обучения аудированию:

1. Лингвистический. Что касается данного компонента, то это прежде всего отработка единиц языка, которая происходит в единицах речи при коммуникативном методе. Значит, данный компонент происходит из понимания единиц языка и понимания единиц речи. То есть обучение пониманию слов, происходит в речевых единицах. Единица языка – это фонема, лексическая единица, морфемы, фразеологические сочетания, микро- и макротексты. Единицы речи – это ситуативно обусловленные высказывания разной протяженности.

2. Психологический компонент. Это действия, которые обеспечивают функционирование механизмов аудирования, действия с конкретным языковым и речевым материалом, который, благодаря упражнениям, переходит в навыки и умения. Основные умения аудирования это: умение отделять главное от второстепенного, определять тему сообщения, членить текст на смысловые куски, устанавливать логические связи, выделять главную мысль, воспринимать сообщение в определенном темпе, определенной длительности и без пропусков.

3. Методологический компонент. Общеучебные и компенсирующие умения, обучение учащегося приемам учения по восприятию и пониманию иноязычной речи. В данном случае слушающий должен уметь вести записи во время аудирования, пользоваться опорами, обходить трудности, использовать информацию, предваряющую аудирование [2, с. 20].

В заключение следует отметить, что аудирование – это сложный рецептивный вид речевой деятельности. Этот процесс имеет ряд сложностей, которые связаны с восприятием речи на слух, с тем как представлен и как изложен аудиотекст.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.
3. Гез Н. И. [и др.]. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник. М. : Высш. шк., 1982. 373 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2010. 53 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. А. Тарасова¹, И. В. Воеводина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается необходимость использования мобильных технологий, а конкретно смартфонов и планшетных компьютеров, в условиях дистанционного обучения школьников иностранному языку. Приводятся примеры сервисов, приложений и онлайн-платформ, применяемых для обучения всем видам речевой деятельности и аспектам языка.

Ключевые слова: мобильное обучение, мобильные технологии, дистанционное обучение, иностранный язык

Еще 10–15 лет назад представить себе дистанционный образовательный процесс было невозможно. Полноценными способами обучения считались традиционные уроки в школьном классе, надомное или (в редких случаях) семейное образование. Однако современная реальность диктует свои условия, к которым вынуждены адаптироваться все, в том числе школьные учителя и ученики. Во время вынужденной самоизоляции, вызванной эпидемией COVID-19, педагогам пришлось в ускоренном режиме осваивать всевозможные способы взаимодействия со своими воспитанниками, чтобы ни в коем случае не прервать процесс обучения и сделать его максимально комфортным для обеих сторон. Одним из решений стало использование мобильных технологий. Основанием для применения мобильных технологий в образовательной деятельности является статья 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» «Закон об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273 [4].

В отличие от традиционного, мобильное обучение может предполагать свой результат, свою цель для каждого ребенка. Существует много толкований понятия «мобильное обучение» (m-learning), но общим для них является то, что под мобильным обучением понимается «электронное обучение с помощью мобильных устройств, не ограниченное местоположением или изменением местоположения обучающегося». Обучающийся имеет непрерывный доступ к образовательным ресурсам, может взаимодействовать с учителем и одноклассниками. Мобильное обучение также является разновидностью дистанционного обучения с использованием средств ИКТ [3].

Для реализации мобильного обучения необходимы мобильные устройства или технологии, которые должны иметь общие технические характеристики, такие как портативность устройства и наличие беспроводной связи. Удовлетворяющие данным критериям устройства являются смартфоны и планшетные ПК [1].

Несмотря на то, что стационарные компьютеры более удобны в использовании с целью обучения: для просмотра и создания видео, презентаций, различных документов и работы с онлайн-учебниками и платформами, практика показала, что процент обучающихся, в семьях которых есть хотя бы один персональный компьютер, невысок.

В середине 2020 года Росстат опубликовал данные, что доля российских семей, у которых дома есть компьютер, сократилась на 4 %. Если в 2018 году она

составляла 72,4 %, то в 2019-м этот показатель упал до 69,4 % [2]. В сельской же местности более 35 % семей не имеют ПК (либо 1 ПК на несколько детей школьного возраста, что исключает возможность одновременного посещения ими дистанционных уроков и выполнения заданий), и единственным способом осуществлять обучение в условиях самоизоляции становятся смартфоны и планшетные компьютеры.

С помощью гаджетов с доступом в Интернет учащиеся могут:

- посещать онлайн-уроки, проводимые учителями на платформах Zoom, Skype, Учи.ру и др., принимать активное участие в дискуссиях;
- выполнять интерактивные задания в приложениях или на сайтах по выбору учителя;
- создавать и загружать скриншоты, фото, видео, аудио и другие файлы с результатами выполнения тех или иных заданий;
- своевременно получать всю необходимую для обучения информацию в специально созданных для этого чатах в различных мессенджерах (WhatsApp, Viber, Telegram и т.д.), социальных сетях (ВКонтакте) или по электронной почте.

Что касается иностранного языка, то как учебный предмет он характеризуется:

- межпредметностью, т.е. информация, передаваемая на иностранном языке, может быть из разных областей знания, например, истории, экономики, точных наук и др.;
- многоуровневостью, так как наряду с овладением важнейшими речевыми умениями (в говорении, аудировании, чтении и письме) происходит постоянное расширение и наращивание языковых средств (лексических, грамматических, фонетических);
- полифункциональностью, т.е. иностранный язык может выступать и как цель обучения, и как средство приобретения знаний в самых различных областях, как средство самореализации личности.

Особенность предмета «Иностранный язык» состоит в том, что целью обучения является не столько знание о самом предмете, т.е. о языке (языковая компетенция), сколько выработка определенных навыков и умений разных видов речевой деятельности на основе знаний о способе деятельности (коммуникативная компетенция). Дистанционное обучение иностранным языкам имеет свою специфику, обусловленную тем, что предполагает обучение различным видам речевой деятельности [5]. Чтобы реализовать этот процесс на практике в условиях дистанционного обучения, учителю необходимо быть изобретательным, быстро учиться работать с разными сервисами и учить этому детей. Остановимся на каждом пункте более подробно.

Обучение говорению невозможно без непосредственного диалога между учениками и учителем, который может быть осуществлен с помощью онлайн-уроков на вышеуказанных платформах. Последнее обновление Zoom позволяет создавать несколько сессионных залов и распределять в них участников конференции для осуществления той или иной групповой или парной работы. Домашним заданием для развития данного навыка может быть запись видео с монологом по определенной теме с последующей его отправкой преподавателю либо загрузкой на одну из платформ.

Наиболее удобным в использовании является Google Classroom – сервис для создания и распространения учебных материалов по предмету, сбор и проверка выполненных заданий учителем, удобной функцией приложения является возможность комментировать сданные работы (что особенно актуально для письмен-

ных работ). Каждый обучающийся может установить на свое мобильное устройство приложение и быть в курсе всех заданий, в любой момент написать вопрос учителю. Учителю нужно лишь добавить материалы в курс, и они автоматически загружаются на устройства учащихся. Сервис может быть использован для развития всех ключевых навыков. Проверить уровень усвоения того или иного материала преподаватель может, прикрепив ссылку на созданные им тесты в Google-формах. После выполнения заданий ученик увидит заранее запрограммированные правильные ответы.

Обучение чтению подразумевает взаимодействие с разными по объему и содержанию текстами. Для этого могут применяться тексты из упражнений учебника и дополнительный материал. Однако использование вторых может быть неудобно, при условии, что в распоряжении школьника находится лишь маленький экран смартфона. Поэтому задача учителя в данном случае – либо адаптировать текст под размер любого устройства, либо использовать традиционный учебник. При этом сами задания могут выполняться в разных форматах, как во время урока, так и в любое другое время.

Сервис Я-класс предоставляет доступ к своей базе готовых заданий по чтению, аудированию, а также для отработки грамматического и лексического материала. Учитель может создавать и свои собственные задания, устанавливая критерии для автоматической проверки (что значительно экономит время).

Обучение аудированию может осуществляться как с помощью аудиофайлов, отправленных напрямую ученикам либо размещенных на разных платформах, так и с помощью видео. Особый интерес вызывает сайт en.islcollective.com, содержащий довольно обширную библиотеку разработок в формате docx, презентации powerpoint, видеоуроки. Кроме стандартных фильтров по грамматике или лексике, типу материала, есть фильтр по типам обучающихся (adults, business, elementary school, high school, kindergarten, students with special needs), основному навыку (listening, reading, speaking, writing, плюс spelling), по языковому экзамену, диалекту (British English, Scottish English etc), коммуникативной функции (how to say sorry, how to arrange appointments etc), по наличию правильных ответов.

Видеоуроки, в основном, сгруппированы по грамматическим темам. Под видео есть описание: уровень, длительность, источник видео, жанр и так далее. По ходу просмотра появляются вопросы для проверки понимания или отработки грамматики. Для создания собственного видео-квиза достаточно найти ссылку на материал на youtube или vimeo. В инструменте создания квиза есть 10 типов вопросов. Также можно создать план урока, вопросы для обсуждения и даже подготовить список слов к видео. Созданный материал может быть опубликован и остается доступным по ссылке, которую учитель отправит ученикам, а те, в свою очередь, могут открыть с любого устройства. После выполнения всех заданий на экране появляется результат в баллах.

Эффективным сервисом для запоминания лексики является Quizlet. Основой данного приложения являются сеты (sets) – списки слов, перечни различных понятий, картинок или фотографий с описанием и шесть разных режимов для их изучения. Учитель может создавать отдельные сеты по изучаемым темам, а ученики – открывать и повторять слова по карточкам в любое удобное для них время.

LearningApps.org – еще один бесплатный сервис для изучения и отработки лексики, грамматики, тренировки аудирования. Содержит значительное количество готовых упражнений разного типа, сгруппированных по темам и уровням сложности. Для учителя есть функция создания классов – прямой доступ к результатам учеников. Учащиеся также смогут сами создавать задания, что способствует лучшему закреплению темы.

Говоря о мобильных приложениях для обучения, стоит отметить и их возможность доступа к облачным сервисам (Google Диск, Яндекс.Диск, Dropbox, Mega, OneDrive, Облако Mail.Ru и др.), которые могут использоваться как единое информационное поле для хранения любых учебных материалов: текстов, изображений, аудио- и видеофайлов.

Большинство современных учащихся технически и психологически готовы к применению мобильных технологий в образовании, поэтому необходимо рассматривать новые возможности для более эффективной реализации потенциала мобильного обучения. Особенно это актуально во время пандемии или суровых климатических условий, когда посещение школы становится невозможным. Решение этой задачи требует организационных усилий со стороны представителей министерства образования, исследовательской и методической работы ученых и преподавателей по внедрению стратегий, форм и методов мобильного обучения в учебный процесс.

Список литературы

1. Бектурганова М. К., Син Е. Е. Мобильное обучение как новый подход в вузовском образовании // Научный форум: Педагогика и психология : сб. ст. по материалам V Междунар. науч.-практ. конф. М. : МЦНО, 2017. № 3 (5). С. 24–30.
2. В России снизилась доля семей, у которых есть компьютер // News.ru. 2020. URL: <https://news-ru.turbopages.org/news.ru/s/society/kompyutery-rossijskie-semi/> (дата обращения: 07.02.2021).
3. Голицына И. Н., Половникова Н. Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании // Образовательные технологии и общество. 2011. № 1. С. 241–252.
4. Закон об образовании в РФ от 29.12.2012. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
5. Львова О. В. Дистанционное обучение иностранным языкам // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2011. № 1. С. 70–75.

МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТЕСТИРОВАНИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А. А. Тарасова¹, И. В. Воеводина²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация. Содержится анализ возможностей использования мобильных приложений Kahoot, Plickers и ZipGrade на уроках иностранного языка. Среди основных преимуществ выделяются повышение мотивации обучающихся и скорость проверки их знаний по определенной теме.

Ключевые слова: мобильные технологии, мобильные приложения, тестирование, автоматическая проверка, иностранный язык

На сегодняшний день использование ИКТ и мобильных технологий в обучении иностранному языку является одним из основных аспектов совершенствования учебного процесса. Данные технологии способствуют повышению мотивации учащихся, помогают наполнить уроки новым содержанием, являются эффективным инструментом для активизации и закрепления знаний по лексике и грамматике [1].

Ни для кого не секрет, что подготовка урока по ФГОС занимает довольно большое количество времени учителя. Особенно трудоемким считается процесс осуществления контроля уровня усвоения тех или иных знаний, умений и навыков учеников. Традиционные письменные способы получения обратной связи являются серьезным стрессовым фактором как для учащихся, так и для преподавателей. Проверка большого количества работ требует не только времени, но и повышенной концентрации внимания, что значительно снижает эффективность работы учителя. Решением всех вышеупомянутых задач может стать использование мобильных приложений Kahoot, Plickers и ZipGrade.

Kahoot – это бесплатная платформа для обучения в игровой форме, которая подходит для любого учебного предмета и любого возраста. Ученики могут отвечать на созданные учителем тесты с планшетов, ноутбуков, смартфонов, то есть с любого устройства, имеющего доступ к Интернету.

Созданные в Kahoot задания позволяют включить в них фотографии и видеофрагменты. Темп выполнения викторин, тестов регулируется путем введения временного предела для каждого вопроса. При желании учитель может ввести баллы за ответы на поставленные вопросы: за правильные ответы и за скорость. Табло отображается на мониторе учительского компьютера. Для участия в тестировании учащиеся должны открыть сервис и ввести GAME-PIN, который учитель предоставляет со своего компьютера. Далее на экране появляется вопрос и варианты ответа. Ученик выбирает правильный ответ на своем устройстве. Варианты представлены только на большом экране, а в мобильных устройствах для удобства заменены геометрическими фигурами. После каждого вопроса учащиеся видят правильный ответ, при наличии ошибок учитель может его прокомментировать.

К плюсам данной технологии можно отнести высокую мотивацию и дух соревнования, который поддерживается демонстрацией текущей таблицы лидеров (5 человек) после каждого задания. В завершении игры на экране появляется пьедестал, на который попадают трое учеников с наибольшим количеством баллов. Результаты всех учащихся остаются доступными в личном кабинете учителя и позволяют проанализировать общий уровень знаний класса по конкретной теме. Еще одним значительным преимуществом является наличие обширной библиотеки готовых тестов по разным предметам. Использование данного сервиса является хорошим способом оригинального получения обратной связи от учащихся. Программа наиболее эффективна на этапе контроля. Таким образом могут быть проверены уровни знания лексики и грамматики.

Plickers – сервис, обеспечивающий интерактивный формат такого необходимого элемента любого занятия как тестирование. Основу составляют мобильное приложение, сайт и распечатанные карточки с QR-кодами. Каждому ученику выдается по карточке с индивидуальным номером.

Сама карточка квадратная, имеет четыре стороны. Каждой стороне соответствует свой вариант ответа (А, В, С, D), который указан на самой карточке. Ученикам не нужно скачивать и использовать это приложение на своих телефонах – это делает только преподаватель. Учитель проецирует вопрос на экран (есть возможность добавления фото/картинок), обучающийся выбирает правильный вариант ответа и поднимает карточку соответствующей стороной вверх. Учитель с помощью мобильного приложения сканирует ответы детей в режиме реального времени (для считывания используется технология дополненной реальности). Результаты сохраняются в базу данных и доступны как напрямую в мобильном приложении, так и на сайте для мгновенного или отложенного анализа. Данные представляются как в виде процента верно выбранных ответов каждого ученика, так и

в виде процентов по каждому вопросу и классу в целом. Главными преимуществами использования этой технологии на занятиях признаются как скорость проверки (результаты агрегируются и представляются за долю секунды), так и то, что она является мощным инструментом вовлечения учащихся в учебный процесс. Также ученикам не нужны личные мобильные устройства – достаточно смартфона учителя, ноутбука и проектора.

Наиболее оптимальным использованием сервиса в рамках текущего контроля послужит формирование лексико-грамматических навыков. Здесь предлагается огромное количество вариантов применения сервиса, начиная с выбора пропущенной формы неправильных глаголов, заканчивая оперированием видо-временных форм глагола. На фоне лексического аспекта можно соотносить дефиниции слов, транскрипцию и само слово, проверять знания учащихся о лексической сочетаемости единиц и т.д.

Таким образом, при помощи использования сервиса «Plickers» контроль превращается не в стрессовую ситуацию для учащихся, а, наоборот, мотивирует на достижение высоких результатов в комфортной и оптимистичной обстановке. Время на уроке может быть сэкономлено, а дополнительная проверка тетрадей учителем отсутствует, поскольку результаты мгновенной проверки сохраняются на устройстве учителя.

ZipGrade – мобильное приложение, позволяющее осуществлять быструю автоматическую проверку письменных тестов. В его основе лежит технология оптического считывания меток (Optical Mark Recognition (OMR) – процессы и методы оптического считывания и идентификации специальных меток, нанесенных на формах, подготовленных для ввода в ЭВМ [2]. То есть это способ автоматического считывания и распознавания информации, внесенной человеком в специальные бланки. Она широко используется для считывания и обработки больших массивов информации. ОСМ дает высокую точность обработки и скорость получения информации в сочетании с объективностью и беспристрастностью.

Для использования данного сервиса необходимо скачать приложение и зарегистрироваться на сайте www.zipgrade.com. После регистрации учитель может распечатать бланки ответов, рассчитанные на 20, 50 или 100 вопросов с 5 вариантами ответа (А, В, С, D, Е), доступны функции одиночного и множественного выбора. При этом сами тестовые задания не нужно загружать на сайт, достаточно создать их в любом текстовом редакторе и раздать ученикам. После составления теста учитель вносит на сайт или в приложение правильные ответы.

Учащиеся выполняют задания, закрашивая соответствующий кружок. Для проверки следует открыть приложение и отсканировать работы с помощью камеры смартфона. Правильные ответы будут выделены зеленым, неправильные – красным, а желтая метка укажет место ответа, который должен быть правильным. Автоматически подсчитывается процент правильных ответов. Бесплатная версия позволяет сканировать до 100 работ в месяц. Сайт дает возможность создавать классы, присваивая всем ученикам индивидуальные номера, благодаря чему можно отслеживать общий прогресс класса и каждого учащегося в отдельности.

В условиях современного мира есть возможность доверять рутинные процедуры системам автоматизации, учителю это дает больше времени для творческой работы, саморазвития и дальнейшего профессионального роста. Это мотивирует и учащихся, так как они получают быструю обратную связь, им не приходится долго ждать результатов, как в случае ручной проверки. Можно сразу получить и отметку, и анализ работы для выявления сильных сторон и точек роста обучающегося.

Список литературы

1. Альбрехт К. Н. Использование ИКТ на уроках английского языка // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2010. № 5 (9). С. 1–2. URL: <http://journal.kuzspa.ru/articles/45/> (дата обращения: 27.02.2021).
2. Воройский Ф. С. Информатика. Новый систематизированный толковый словарь-справочник (введение в современные информационные и телекоммуникационные технологии в терминах и фактах). М. : ФИЗМАТЛИТ, 2003. 760 с.
3. URL: <https://kahoot.com/>
4. URL: <https://get.plickers.com/>
5. URL: <https://www.zipgrade.com/>

АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

О. Э. Тульчеева¹, Н. Ю. Костина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Отмечается, что современные образовательные стандарты изучения иностранного языка в старших классах средней школы направлены на достижение учащимися иноязычной коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности. Овладение данной компетенцией представляется затруднительным в силу искусственности языковой среды, в которой находятся учащиеся школ, а также из-за низкого уровня мотивации современных старшеклассников к изучению иностранного языка. В этой связи представляется необходимой разработка новых методов преподавания иностранного языка, которые компенсировали бы недостаток живого общения с носителями и создали мотивационную сферу для овладения иностранным языком. В этом отношении одним из наиболее эффективных и доступных методов представляется использование аутентичных видеоматериалов.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, иностранный язык, старшеклассники

Развитие учебной мотивации у детей старшего школьного возраста всегда сопрягается с рядом трудностей, обусловленных психоэмоциональными и возрастными особенностями данной категории учеников. К таким трудностям можно отнести устойчивый интерес старшеклассников к одним учебным предметам в ущерб усвоению других, а также их неудовлетворенность однообразием форм учебных занятий.

Формирование положительного отношения к обучению у старшеклассников представляется возможным лишь при наличии у них устойчивого интереса к изучению предмета. В свою очередь развитие такого интереса возможно при использовании в процессе обучения таких форм и методов преподавания, которые будут соответствовать информационным, коммуникативным и развлекательным потребностям учеников старших классов.

Говоря о формировании учебной мотивации в структуре преподавания иностранного языка, стоит отметить, что данный предмет играет особую роль в развитии профессиональных компетенций старшеклассников, так как знание иностранного языка в современном мире является одним из ключевых компонентов

успешной профессиональной деятельности. Однако даже осознание учениками этого факта далеко не всегда является достаточным компонентом для формирования мотивации к изучению иностранного языка, а потому здесь особую роль должны сыграть педагогические методы, способствующие развитию интереса к процессу обучения и, соответственно, мотивации к изучению иностранного языка.

Для развития мотивации современных старшеклассников к изучению иностранного языка необходимо использовать информационные технологии. Возможности сегодняшнего дня позволяют включать в процесс обучения многочисленные варианты качественного видео- и аудиоматериала. Как верно отмечает Н. Д. Гальскова, для эффективного формирования мотивации ученика «нужно принять во внимание тот факт, что современные технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни, в связи с этим нашей обязанностью является решить проблему использования современных технологий на пользу процессу обучения» [1, с. 32].

Одной из наиболее качественных педагогических форм обучения иностранному языку, на наш взгляд, является работа с аутентичными видеоматериалами. Под «аутентичными» в нашей статье будем понимать такие материалы, которые «носители языка создают для носителей языка, то есть оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий» [2, с. 116]. К подобным видеоматериалам можно отнести различные художественные или документальные фильмы, телепередачи, самодельные видеозаписи, созданные с участием носителей языка (например, видеоролики на сервере YouTube).

Одним из главных достоинств данных видеоматериалов являются наглядные примеры коммуникативной практики современного общения. Использование аутентичных видеоматериалов в преподавании иностранного языка в старшей школе позволяет компенсировать искусственность языковой среды, в которой пребывают ученики.

Другим, немаловажным достоинством аутентичных видеоматериалов является их тематическое разнообразие, которое позволяет педагогу подобрать те видеозаписи, которые будут отвечать потребностям современных старшеклассников и вызывать у них интерес к изучению иностранного языка. Согласно исследованиям А. Н. Щукина, просмотр и изучение аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка «повышает развлекательную мотивацию учащихся» [3, с. 43].

На основе аутентичных видеоматериалов представляется возможным создание многообразных творчески активных форм уроков, что соответствует основному направлению современного отечественного образования, ориентированного на проблемный подход к обучению, в рамках которого школьник должен выступать как деятельностный субъект образовательного процесса.

Ориентируясь на современные требования к обучению, выдвигаемые отечественными образовательными стандартами, постараемся определить основные критерии, которые необходимо применять к отбору аутентичных видеоматериалов для занятий со старшеклассниками.

Во-первых, языковое содержание конкретных видеоматериалов, которые учитель подбирает для работы на уроках в старших классах, должно соответствовать уровню подготовки учеников. Лексические и фонетические особенности видеороликов не должны превышать тот уровень знаний, который имеется у старшеклассников.

Во-вторых, для максимально эффективного воздействия на мотивационную сферу старшеклассников, необходимо подбирать такие видеоматериалы, которые

будут интересны данной возрастной группе детей и которые будут отвечать их познавательным, развлекательным и творческим потребностям. Только в таком случае видеоматериалы будут занимательными и смогут оказать положительный эффект на процесс обучения английскому языку.

В-третьих, помимо занимательного компонента, аутентичные видеоматериалы должны соответствовать дидактическим целям занятия и дополнять основную образовательную программу.

В-четвертых, необходимо отбирать лишь качественный с точки зрения содержательного наполнения материал, который обладает информационной и художественной ценностью.

Наконец, в-пятых, немаловажным критерием отбора аутентичных видеоматериалов для занятий по английскому языку является сугубо технический элемент – качество звуковой и визуальной дорожки. К счастью, современные информационные технологии позволяют найти достаточно большое количество качественного видеоматериала с высокой степенью аудио- и видеозаписи.

Ошибочно будет полагать, что выбирать стоит лишь тот видеоматериал, в котором содержатся образцы классической британской речи. Напротив, особую ценность представляют именно те видеоматериалы, в которых отражается повседневный стиль общения современных носителей английского языка, так как конечным итогом всего образовательного процесса является выработка у учащихся коммуникативных навыков. Именно поэтому особое внимание можно уделять тем видеоматериалам, в которых имеются актуальные речевые ситуации: диалоги и монологи персонажей, отрывки из фильмов, интервью со знаменитостями и т.д.

При выборе аутентичных видеоматериалов для работы на уроке не стоит также забывать о лимите учебного времени. Подобные видеоматериалы ни в коем случае не должны подменять традиционные формы обучения, вытесняя занятия, где ученики приобретают теоретические знания. Аутентичные видеоматериалы призваны, в первую очередь, дополнить образовательный процесс, сделать его более разнообразным и занимательным.

Итак, мы видим, что использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку учащихся старших классов средней школы предоставляет широкие возможности для развития навыков речевого общения школьников. Причиной тому является занимательная основа таких материалов, которая оказывает положительный эффект на формирование у учеников устойчивой мотивации к изучению английского языка. Однако подобный эффект может быть достигнут лишь при соблюдении вышеприведенных критериев к отбору аутентичных видеоматериалов. Каждый из критериев рассчитан на возрастные и психоэмоциональные особенности учеников старших классов, а также на грамотно организованную работу педагога.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. : АРКТИ, 2003. 192 с.
2. Савинова Н. А., Михалева Л. В. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 294. С. 116–119.
3. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. М. : Филоматис, 2004. 416 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ПОДКАСТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

И. А. Федосеев¹, Д. В. Дмитриев²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Отмечается, что в результате стремительного развития информационно-коммуникационных технологий спектр методов преподавания и обучения английскому языку значительно расширился. Рассматривается подкастинг, являющийся одним из таких новейших инструментов, которые активно используются для улучшения языковых навыков и поощрения обучения вне аудитории. Исследования, посвященные педагогике подкастинга, свидетельствуют о том, что он помогает школьникам развивать англоязычные навыки и умения и совершенствовать такие сферы, как грамматика, произношение и словарный запас.

Ключевые слова: подкаст, английский как второй язык, умение аудирования, новейшая технология

Подкастинг – один из мощных новых технологических инструментов, который уже много лет используется в образовании. Изучение языков было признано одной из областей, в которых быстрое развитие подкастинга принесет пользу. На самом базовом уровне подкасты предлагают преподавателям языков и школьникам широкий спектр дополнительных возможностей, как в классе, так и за его пределами. Исследования педагогики подкастинга уже подтвердили ее потенциал и задокументировали множество свидетельств того, что подкасты могут в значительной степени помочь в развитии языковых навыков учащихся, особенно навыков разговорной речи и аудирования. Подкасты могут использоваться для нескольких целей, например пересмотр словарного запаса, упражнения на аудирование, интервью с носителями языка, краткое изложение ключевых моментов лекции или группы лекций, обмен объявлениями, описание оценки домашнего задания, предоставление обратной связи, и т.д.

Тем не менее, исследования, связанные с подкастингом, все еще остаются молодой и относительно неразвитой областью, состоящей из отчетов о пилотных исследованиях и исследованиях восприятия школьниками. Таким образом, настоящее исследование направлено на расширение существующих исследований по использованию подкастинга в преподавании и обучении английского как второго языка (ESL). Подкастинг используется в высшем образовании по-разному. Подкастинг может расширить возможности учащихся, давая им возможность создавать и публиковать для реальной аудитории и облегчать запись и распространение новостных передач, разработку брошюр, создание или прослушивание заметок учителей, запись лекций, распространяемых непосредственно на MP3-плееры учащихся, запись собраний и конференций, поддержка студенческих проектов и собеседований, а также обеспечение архивирования устных историй и их распространение по запросу [1].

Говоря более конкретно об изучении языка, подкастинг имеет несколько теоретических оснований для изучения второго языка. Использование подкастов для обучения школьников иностранному языку в конкретных (профессиональных) целях позволяет улучшить содержание обучения, методы и организационные формы учебного процесса, обеспечить высокий научно-методический уровень обучения, индивидуальный подход к обучению и повысить эффективность поставок нового материала.

Более того, подкасты предоставляют школьникам аутентичный и личный опыт для развития различных языковых навыков. Л. Дукейт и Л. Ломицка рассматривают влияние подкастинга как инструмента для улучшения навыков произношения у учащихся среднего уровня. Исследователи предполагают, что подкасты обладают потенциалом в качестве обучающего инструмента с точки зрения реакции учащихся и способности обратной связи с учителями, однако прямое обучение произношению необходимо для воздействия на этот аспект изучения языка. Подкасты также изучаются в связи со стратегиями обучения. В частности, С. Эштон-Хей и Д. Брукс провели исследование, направленное на выяснение стратегий обучения использованию подкастов, созданных учащимися. Участники исследования создали веб-страницу в системе управления обучением Blackboard Квинслендского технологического университета, куда были загружены подкасты, стенограммы рассказов и фотографии обучающихся. Авторы пришли к выводу, что использование различных типов стратегий обучения может облегчить изучение языка, которое может происходить где угодно и когда угодно. В своем исследовании Ю. Демьянова утверждает, что «развитие информации и технологий произвело революцию в подходах к преподаванию и изучению английского языка» [2, с. 193]. Исследователь в первую очередь изучает потенциал подкастов в повышении интереса школьников к изучению английского языка, однако мало внимания уделяется развитию их навыков аудирования и разговорной речи.

Термин «подкаст» представляет собой комбинацию терминов «pod» (т.е. От AppleiPod) и «трансляция». Подкастинг может поддерживать принципы, поддерживаемые несколькими теориями обучения, такими как использование аутентичных материалов, неформальное обучение и обучение на протяжении всей жизни, использование учебных объектов для предоставления учебных материалов и своевременное обучение. Подкастинг может поддерживать и продвигать широкий спектр альтернативных подходов к преподаванию и обучению на всех этапах учебной программы в широком диапазоне контекстов и в разных местах. [1]. Учителя могут использовать подкастинг, чтобы:

- способствовать индивидуальному и независимому обучению;
- вовлекать и мотивировать учеников;
- способствовать творчеству в классе;
- создавать дифференцированные материалы, которые можно адаптировать к способностям, потребностям и мотивации разных учеников [2].

Если рассматривать подкастинг более пристально, то можно также выявить следующие преимущества:

1. Большинство подкастов являются бесплатными.
2. Для некоторых подкастов доступны стенограммы.
3. Существуют тысячи подкастов по широкому кругу тем.
4. Широко доступны удобные агрегаторы подкастов.
5. Подкасты можно автоматически загружать для обычного прослушивания.
6. Подкасты представляют аутентичные темы с естественной скоростью.
7. Множество подкастов предназначено для людей, изучающих английский язык.
8. Учащиеся могут создавать свои собственные библиотеки и делиться своими любимыми подкастами с другими.
9. Прослушивание подкастов способствует самообучению.

Классификация подкастов может помочь учителям создавать и использовать подкасты в своих классах.

Четыре типа подкастов включают информационные (в них представлены концепции, анализ, синтез, описание инструментов или оборудования, чтение от-

рывков, стихов и т.д.); Отзыв или комментарии (к заданиям школьников и групповой работе); Руководства (для практических работ; рекомендации по обучению, групповой динамике, рефлексивному обучению и т.д.) И аутентичные материалы, т.е. материалы, созданные для общестественности, а не для конкретного курса или школьников, например интервью, новости, радиопрограммы и т.д.

Аудиоподкаст – самый распространенный и набирающий популярность подкаст, сочетающий в себе изображения и аудио. Видеоподкаст также упоминается как водкаст, и если это экран со звуком, он называется скринкастом. Что касается продолжительности подкастов, то различают короткие (1–5 минут), умеренные (6–15 минут) или длинные (> 15 минут) подкасты. Однако подкасты не должны занимать более 15 минут, так как длинные подкасты обычно вызывают потерю внимания и последующее снижение понимания. Автор может быть следующим: лектор, студент и другие (эксперты, местное сообщество и представители). Стил (формальный или неформальный) зависит от принятой степени формальности. Чтобы сделать подкасты более интересными, они могут включать неформальный учебный контент, такой как опыт людей, мнения и т.д.

Список литературы

1. Голубева Т. И. Репина С. О. Применение информационных технологий в обучении иностранному языку : учеб. пособие. Оренбург : ГОУ ОГУ, 2004. 167 с
2. Дмитриев Д. В., Мещеряков А. С. Подкасты как инновационное средство обучения английскому языку в вузе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. № 3. С. 192–199.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МЛАДШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

К. А. Фокина¹, И. Г. Потылицина²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Излагаются теоретические положения, затрагивающие содержание творчества, творческой деятельности, творческих заданий, рассматриваются и анализируются приемы и методы организации творческих видов деятельности при обучении английскому языку в начальной школе. Предпринимается попытка раскрыть значимость использования творческих видов деятельности, творческих заданий на уроках английского языка, способствующих как повышению эффективности обучения, так и раскрытию творческого потенциала учащихся.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, творческие задания, прием

Начальный этап изучения иностранного языка является одним из самых ответственных. В этот период происходит активное накопление языковых средств и закладывается мотивационная основа для дальнейшего овладения иностранным языком. Необходимо отметить, что у младших школьников нет естественной мотивации к освоению иноязычной речи. Выполняемые речевые действия являются формальными операциями.

Различные виды творческой деятельности способствуют повышению эффективности обучения, обеспечивает высокий уровень учебной мотивации, помогает выразить свою индивидуальность и является залогом становления успешной личности.

Для вовлечения учащихся в творческую деятельность педагоги используют разнообразные творческие задания.

Так, например, знакомство с английскими детскими стихами, известными под названием «Mother Goose Rhymes» помогают понять фонетический строй английского языка, его интонацию, ритм, способствуют овладению новыми лексическими единицами, грамматическими конструкциями. Кроме того, помогают познакомиться с необычными метафорами и юмором, присущими английскому языку. Работа со стихотворениями показывает ученикам яркость и образность языка, обогащает духовный мир, пробуждает творческое начало учащихся. Одним из творческих заданий может стать литературный перевод стихотворения или его создание. Например, *My mum is like a bee. / Because she's as busy as she can be.* Собственные стихи учащихся: *My mum is as melancholy as a cat. / When she has much work, her mood is bad.*

Для развития внимания, воображения, языкового ритма можно предложить задание на рифмующиеся слова. Например, *cat-rat, lake-snake, mouse-house, dog-frog*. В дальнейшем можно усложнить задание: рифмовать глаголы прошедшего времени: *talked-walked, swept-wept, drew-grew, bought-caught*. Пример стихотворения, созданного учениками в парной работе, на рифмующиеся слова *school – rule*: *In our school / There is a strict rule / Not to miss the school*. Задания такого типа делают урок разнообразнее, интереснее, способствуют проявлению познавательной и речевой активности школьников [3, с. 23].

Одним из эффективных способов воздействовать на эмоциональное состояние школьников на уроке является музыка, а также песни. Музыка передает различные образы печали, радости, гнева, смуты, вызывая эмоциональные переживания учащихся. Песни являются отражением культуры страны. Они несут в себе информацию о праздниках, обычаях, жизни народа, могут отображать исторические события. Песни можно использовать для сопоставления картины мира страны изучаемого языка и своего родного языка. Например, прослушивая английские колыбельные, ученики могут выполнять такие творческие задания:

- выявить общее в колыбельных;
- определить, кто является главными персонажами в английских и русских колыбельных (в английских колыбельных главными персонажами являются: рыбы, лошади, овцы, которые заботятся о своих детенышах, а в русских – котики, гуленьки, зайчики, которые призваны помочь матери ребенка), в качестве исследовательской деятельности можно предложить школьнику узнать и рассказать, с чем связано такое различие;
- сравнить благозвучие русских и английских колыбельных (отличается ли чувство английского стиха от русского).

Разыграть воображение ребенка можно, используя прием перевоплощения. Школьник может создать образ персонажа из любимого мультфильма, животного и даже неодушевленного предмета. Например, при прохождении темы «Школьные принадлежности», ученик может изобразить линейку, ластик, пенал, книгу и рассказать об их жизни в двух-трех предложениях. Например, *"Hello! I am a school bag. Mike has many lessons today and I am very heavy. I am not happy today"*. В качестве минуты отдыха можно использовать следующие задания: придумать веселые названия к данным высказываниям, например, приключение Портфеля, измерения Линейки, нестираемый день и так далее.

Для развития творческих способностей учащихся можно предложить такое творческое задание, как написание синквейна.

Первая строка выражена существительным и представляет тему синквейна. Вторая строка состоит из двух прилагательных, описывающих данное существительное. Третья строка представлена тремя глаголами, описывающими действия существительного. Четвертая – содержит мысль ученика, представленная фразой и выражающая его отношение к теме. Также может использоваться афоризм или пословица. Пятая строка представлена одним словом, в виде существительного, которое может являться синонимом к теме синквейна и является своеобразным подведением итога. Например, синквейн учащегося четвертого класса по теме «Животные»:

A cat Furry and funny
Can run and jump.
It's a very nice pet.

В синквейне выражаются знания, мысли, эмоции школьника. Синквейн можно использовать на любую тему, он помогает лучше осмыслить новый учебный материал. Работа над синквейном развивает критическое мышление и воображение, вырабатывает способность к анализу, развивает творческие способности учащихся.

В качестве занимательного стихосложения можно предложить ученикам написать акrostих. Это стихотворение, в котором начальные буквы каждой строки, читаемые сверху вниз, обозначают зашифрованное слово. Данное слово будет являться темой стихотворения. В качестве творческого задания можно предложить ребенку зашифровать слово. Например, May is / Around / You 2 или Father / And / Mother / I / Love / You.

Творческая игра – это игра, постоянно требующая работы мысли – что сказать, как поступить, что сделать, как выиграть? В данной игре все участники равны, выиграть может даже учащийся с более слабой языковой подготовкой, проявивший первым сообразительность и находчивость. В данной игре главное творчество, а не знание. Творческая игра – это игра, которая зависит от фантазии учителя и учеников. К ним относятся: различные ролевые игры, инсценировки, театральные постановки, разработка творческого продукта [1, с. 152].

Эффективной игровой формой обучения с использованием разнообразных творческих заданий и творческих задач (ребусы, кроссворды, головоломки) является образовательный квест.

В игре школьники проявляют сообразительность, находчивость, тренируют внимательность, учатся работать в команде.

При планировании квеста, необходимо придерживаться определенной структуры:

- 1) сюжет, роли;
- 2) задания, вопросы;
- 3) порядок выполнения;
- 4) бонусы, штрафы;
- 5) итоги, призы.

Подготовительный этап. Планирование работы над квестом начинается с коллективного обсуждения: обмен мнениями и интересами учащихся, изучение информации о квестах.

На подготовительном этапе у учащихся формируются навыки сбора и обработки информации; умение анализировать, проявляя креативность и критическое мышление [2, с. 42].

Реализация квеста на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятель-

ности учащихся: называет тему квеста, знакомит с сюжетом, распределяет учащихся по командам.

На основном этапе учитель говорит, что получил загадочное письмо, без адресата. Для того чтобы узнать автора письма и расшифровать письмо, необходимо найти все подсказки, спрятанные в классной комнате.

Учитель раздает участникам квеста карты. Следуя карте, ученики должны найти конверты с заданиями и выполнить их.

Пример № 1. Find and circle five words in the sentence. The third word from the beginning or from the end will be a code word. ORANGEMILKCAKECEESEAPPLE

Необходимо пояснить учащимся, что кодовое слово задания № 1 – ключ к разгадке. (Зашифрованное слово CAKE).

Пример № 2. Write the plurals. 1. RULER 2 PEN 3 BOOK 4 RUBBER 5 PENCIL (Ответ: 1) rulers, 2) pens, 3) books, 4) rubbers, 5) pencils).

Пример № 3. What can they all do? Choose only one verb: write, read, sing, dance, fly, translate, watch TV, play.

а) Spiderman б) Batman в) butterfly д) Superman е) bird (Ответ: fly) и др.

Ответы на определенные задания помогут учащимся расшифровать загадочное письмо и определить автора письма.

За каждое выполненное задание ученики получают баллы.

Заключительный этап – подведение итогов, обсуждение результатов, выявление ошибок и поиски возможных путей решения.

Считаем, что важно применять творческие задания на уроках английского языка в начальных классах, поскольку они способствуют формированию интереса к дальнейшему изучению иностранного языка, овладению иноязычными навыками, помогают активизации познавательной и творческой деятельности учащихся.

Список литературы

1. Залесова Н. В., Башлыкова А. В. Творческие задания как средство развития познавательного интереса учащихся // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2014. № 2. С. 150–155.

2. Павлова Е. А. Развитие творческих способностей обучающихся на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2014. № 8. С. 19–25.

3. Соловцова Э. И., Шевченко Е. И. Развитие креативности как составляющей когнитивной готовности младших школьников к овладению иностранным языком // Иностранные языки в школе. 2014. № 8. С. 39–45.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

К. И. Шаипова¹, В. О. Суворова²

^{1,2} Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

² Средняя общеобразовательная школа № 65/23, г. Пенза, Россия

Аннотация. Обосновывается необходимость использования ИКТ при обучении иностранным языкам, дается классификация средств ИКТ, выявляются их достоинства и недостатки.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, процесс обучения иностранным языкам

Информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ) – это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, которые интегрированы с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и последующего использования информации в интересах ее пользователей [2, с.10].

Основными задачами внедрения ИКТ в образовательный процесс являются:

- 1) повышение качества обучения на основании использования в образовательном процессе ИКТ;
- 2) повышение творческой и интеллектуальной активности;
- 3) осуществление адаптации ИКТ обучения в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями учащихся;
- 4) разработка и внедрение актуальных методов и средств дистанционного обучения на основе ИКТ;

Образовательные средства ИКТ можно классифицировать по ряду параметров:

- в соответствии с решаемыми педагогическими задачами:
 - средства, направленные на обеспечение базовой подготовки учащихся (обучающие системы, электронные учебники, системы контроля знаний);
 - средства, используемые как вспомогательные (словари, энциклопедии, обучающие игры, хрестоматии);
 - комплексные средства обучения по конкретному направлению (дистанционное обучение).
- в соответствии с типом информации:
 - информационные и электронные ресурсы, которые содержат текстовую информацию (учебные и методические пособия, тесты, задачки, словари, энциклопедии и т.д.);
 - информационные и электронные ресурсы, содержащие визуальную и аудиоинформацию (презентации, иллюстрации, видео-экскурсии, модели, диаграммы, схемы, музыкальные аудиозаписи, речевые упражнения, и т.д.);
- в зависимости от формы применения ИКТ в педагогическом процессе:
 - урочные;
 - внеурочные.
- в зависимости от формы взаимодействия с учащимся:
 - технология асинхронного режима связи – «offline»;
 - технология синхронного режима связи – «online» [4, с. 206].

Рассмотрим достоинства и недостатки ИКТ.

Информационно-коммуникационные технологии как и любые другие ресурсы имеют свои «плюсы» и свои «минусы».

Рассмотрим преимущества данных технологий:

- 1) повышение познавательной активности и мотивации усвоения знаний за счет разнообразия форм работы, возможности использования игровой деятельности, способствование эмоциональному подъему.
- 2) применение компьютерных тестов позволяет учителю эффективнее обрабатывать результаты, при том, что ему в этом помогает персональный компьютер. Также, компьютер более объективно оценивает знания учащихся и выводит точную картину кругозора каждого ученика;

3) освоение учащимися современных технологий очень важно и необходимо, т.к. в нынешнем времени информационные технологии развиваются достаточно быстро и ученики должны осваивать компьютерную грамотность, чтобы использовать ее в будущем.

Тем не менее, ИКТ также имеет несколько недостатков и проблем:

1) не у всех учащихся и учителей имеется компьютер в свободном доступе, а в компьютерном классе занятия могут проводиться не всегда, и на них отведено совсем немного времени, в некоторых школах такой возможности нет;

2) учителя не всегда обладают достаточным уровнем компьютерной грамотности;

3) при недостаточной замотивированности школьников, они могут отвлекаться на ненужные ресурсы, такие как музыка, игры не по теме и видео развлекательного характера [5, с. 183].

Таким образом, можно сделать вывод, что применение ИКТ может оказывать положительное влияние на школьников, тем самым повышая их мотивацию и стремлению к обучению.

Одним из способов использования ИКТ связан с методом проектов. В последнее время в обучении иностранному языку этот метод начинает основательно набирать популярность на занятиях. Метод проектов предполагает совокупность приемов, действий учеников, направленных на решение какой-либо проблемы и достижение цели с обязательной презентацией этих результатов. Использование метода проектов позволяет учащимся:

- а) применять творческие способности;
- б) уметь быстро реагировать и выстраивать логические цепочки;
- в) учиться работать в команде, развивая навыки сотрудничества;
- г) развивать поисковые умения, а также коммуникативные и презентационные [3, с. 21].

Использование метода проектов при обучении иностранным языкам позволяет учащимся использовать иностранный язык как средство познания, способ выражения собственных мыслей, восприятия и осмысления мыслей других людей [1, с. 99]. Это наиболее действенный способ переключить внимание учащихся с формы высказывания на содержание и включиться в познание окружающего мира средствами иностранного языка, расширяя тем самым сферу действия социокультурной компетенции.

Технология проектирования предполагает следующие этапы:

1. Концептуализация (определение основных направлений действий, цель и задачи проекта и способов достижения тех или иных поставленных целей).

2. Организация участников проекта (распределение учащихся в группы, постановка задач перед каждым участником и распределение обязанностей).

3. Реализация проекта (поиск дополнительной информации, подготовка различных чертежей, рисунков, схем и т.д.).

4. Презентация проекта (отработка всех предыдущих этапов проектирования, представление и защита своего проекта учащимися).

5. Подведение результатов.

В основе проекта лежит поставленная проблема, которую необходимо решить. Ученикам для этого потребуется не только знание английского языка, но и различные предметные знания, необходимые для успешной реализации и защиты проекта. Кроме того, важное место в этой деятельности занимают творческие, интеллектуальные и коммуникативные способности школьников.

Таким образом, для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовительная работа, которая осуществляется, разумеется, в целостной системе обучения в школе, не только в обучении английскому языку.

Перейдем к применению ИКТ на уроках английского языка. Существует множество средств, которые могут использоваться во время обучения английскому языку [1, с. 9].

- электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора;
- тренажеры и программы тестирования;
- образовательные ресурсы Интернета;
- DVD и CD-диски с картинками и иллюстрациями;
- электронные энциклопедии и справочники.

Итак, стоит отметить, что Интернет-ресурсы являются неотъемлемой частью обучения, а именно мы находим использование веб-сайта <https://wordwall.net/> крайне полезным и интересным.

Этот ресурс может оказаться весьма полезным при обучении английскому языку. На этом сайте собрано множество тем, начиная от Present Simple и заканчивая speaking cards на различные топики. Можно заметить, что каждая, так называемая, «игра» имеет несколько режимов (например, random wheel, maze chase или gameshow quiz), почти каждую можно переключить так, как удобнее учителю будет предоставить материал или же как обучающимся будет интереснее и увлекательнее.

На наш взгляд, этот ресурс обладает как достоинствами, так и недостатками. К «плюсам» можно отнести очень разнообразное наличие материала на любую тему, а также большое количество различных заданий и игр. Однако, «минусом» может послужить то, что некоторые упражнения могут иметь ошибки, опечатки или непонятную трактовку самой инструкции к заданию, т.к. все ресурсы сделаны разными людьми.

Еще один очень интересный и полезный веб-сайт: <https://puzzlemaker.discoveryeducation.com/> С этим ресурсом открываются новые возможности гораздо разнообразнее преподносить материал на уроках английского языка.

В заключении можно сделать вывод, что уроки с использованием ИКТ могут считаться действительно эффективными, они способствуют достижению высоких результатов и интересу учащихся.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. 2-е изд. М. : АРКТИ, 2003. 192 с.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования. 8-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2013. 208 с.
3. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учеб. пособие. 2-е изд. М. : Высш. шк., 1986. 103 с.
4. Пащенко О. И. Информационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. 227 с.
5. Чаброва А. И. Использование ИКТ на уроках английского языка как средство интенсификации образовательного процесса // Инновационные педагогические технологии : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). Казань : Бук, 2015. С. 183–187.

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ЯЗЫКОВАЯ ДОГАДКА» В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ

А. В. Шитова¹, Л. В. Шварева²

^{1,2}*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматриваются термин «языковая догадка» и различные подходы к его определению в отечественной и зарубежной литературе. Обосновывается значимость языковой догадки в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: языковая догадка, чтение, компенсаторная компетенция, вероятностное прогнозирование, антиципация

Коммуникативная компетенция безусловно занимает важное место в обучении иностранному языку. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту формирование этой компетенции на уроках иностранного языка считается первостепенной задачей. Коммуникативная компетенция имеет комплексный характер и включает в себя: лингвистическую, социальную, социолингвистическую, социокультурную, стратегическую, дискурсивную и, в частности, компенсаторную компетенции. Компенсаторная компетенция в свою очередь ответственна за формирование таких умений как абстрагирование, прогнозирование, взаимозаменяемость лексических единиц в потоке обмена информацией и языковая догадка [13, с. 17–20].

Будучи одной из самых значимых составляющих компенсаторной компетенции, языковая догадка дает начало цепочке размышлений, результат которых помогает обучающемуся самостоятельно семантизировать неизвестную лексическую единицу как в письменном, так и устном тексте. Это делает языковую догадку ключевым звеном на пути формирования коммуникативной компетенции [4].

Языковая догадка стала объектом исследований многих ученых и методистов в России и за рубежом. В попытках дать точное определение термина «языковая догадка», мнения исследователей разделились. Так, И.М. Берман под языковой догадкой понимает прием самостоятельной семантизации слова путем преодоления разрыва в семантической цепи [1, с. 87]. Физиологи Л. Г. Воронин и И. И. Богданова рассматривают языковую догадку как прямое, конкретное осознание речевых структур и слов, которые не встречались в речевой операции учащихся или которые уже встречались в других конфигурациях [3, с. 129]. Е.Н. Иванова полагает, что языковая догадка представляет собой понимание слов и речевых структур на основе использования знаний в области словообразования и сочетаемости слова [6, с. 172].

Некоторые методисты, в частности, В. А. Бухбиндер и В. Штраусс, подчеркивают важность сосуществования языковой догадки и контекста [2]. Они обращают внимание на необходимости контекста при работе с неизвестной лексической единицей. Наличие контекста позволяет облегчить задачу обучающегося. Однако, учащиеся должны уметь логически обосновать свои предположения о семантике слова.

Диаметрально противоположного мнения придерживаются Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахарова. Исследователи видят в языковой догадке средство обогащения потенциального словаря учащихся [10, с. 265], а также всецело одобряют синтез языковой догадки и контекста. Их идеи строятся на неосознанности языковой догадки в процессе семантизации неизученной лексики.

При обращении к Толковому переводоведческому словарю мы получим следующее определение: языковая догадка – это определение значения слов по контексту, (ситуации), правилам словообразования или в результате сопоставления со словами другого языка. В основе догадки лежит механизм вероятностного прогнозирования и языковой опыт реципиента [14].

Исходя из этого определения можно заключить, что вероятностное прогнозирование играет значительную роль в процессе функционирования догадки. Однако некоторые исследователи синонимично используют термины «**догадка**», «**антиципация**» и «**вероятностное прогнозирование**». Между тем, эти понятия нетождественные и каждое из них обозначает отдельный механизм.

Так, **антиципацию** нельзя сводить к вероятностному прогнозированию, ведь она представляет собой не просто результат повышения определенности принятия решений, но также постоянное уточнение вероятности предсказания.

Нельзя также отождествлять антиципацию с **догадкой**, так как последняя (если это не антиципирующая догадка) предполагает реакцию учащегося на какую-либо неизвестную лексическую единицу при непосредственной встрече с ней в тексте.

Если мы сравниваем вероятностное прогнозирование и догадку, то **вероятностное прогнозирование** в качестве обязательного условия предполагает знание определенного языкового материала, и функционирование прогнозирования при чтении представляет собой актуализацию этих знаний, в то время как **языковая догадка** всегда предполагает определение значения слова, неизвестного реципиенту [9].

По определению А. А. Леонтьева, вероятностное прогнозирование – это «учет организмом вероятностного опыта, накопленного в прошлом и управляющего оценками вероятностей в модели будущего» [8, с. 147].

Чем точнее прогноз, тем быстрее наступает осмысление и понимание, что позволяет свернуть мыслительные операции и ускорить процесс декодирования информации. Операции механизма вероятностного прогнозирования соотносятся с условиями разворачивания действий, которые подчиняются осознаваемому, ожидаемому результату. При работе с вероятностным прогнозом учащийся учитывает вероятность верности прогноза и ее важность.

Основываясь на результатах своих исследований А. С. Левашов, утверждает, что вероятностное прогнозирование при чтении основывается на двух факторах: наличной ситуации и накопленном опыте. Наличная ситуация представляет собой совокупность информативных сигналов текста, в то время как накопленный опыт представлен опытом общения на иностранном языке и жизненным опытом учащегося [7].

И. А. Зимняя выделяет следующие уровни прогнозирования [5]:

1. Прогнозирование на уровне смысла, т.е. на уровне предугадывания развития хода мысли говорящего, развития смысловых связей.
2. Прогнозирование на уровне вербальных гипотез, т.е. прогнозирование на уровне конкретной реализации или вербализации этих смысловых связей.

На ряду с антиципацией и вероятностным прогнозированием существует целый ряд психофизиологических механизмов, взаимодействующих с механизмом догадки рецептивных видов речевой деятельности. К ним относятся:

- механизм восприятия;
- механизмами узнавания и сличения;
- механизм логического понимания;
- механизм ретроспекции.

В зарубежной методике для языковой догадки используют термин "lexical inference", что можно перевести как «лексическое предположение». К. Хаструп понимает языковую догадку как обоснованное предположение о семантике слова, опирающееся на все доступные лингвистические подсказки в купе с общими знаниями о мире, способностью распознавать слова, составляющие контекст, и соответствующими лингвистическими знаниями. [15, с.13]. Дж. Рид считает, что языковая догадка – это важная стратегия, которая включает в себя тщательную манипуляцию информацией из текста, для лучшего его понимания [16]. В свою очередь, Н. Шмитт видит целесообразным уточнить, что языковая догадка скорее представляет собой предположение о значении лексической единицы в контексте, нежели из контекста [17].

Основываясь на определениях данных К. Хаструп, Дж. Ридом и Н. Шмиттом можно заключить, то понимание термина «языковая догадка» отечественных методистов и термина "lexical inference" зарубежных исследователей совпадает.

Таким образом, догадка является сложным психофизиологическим процессом, успешное функционирование которого обеспечивается степенью развитости разных механизмов, в том числе и механизмов чтения, на которых он базируется и с которыми находится в тесной взаимосвязи и взаимозависимости, и которые не являются тождественными термину «языковая догадка». Изучив различные подходы к исследованию и трактовке понятия «языковая догадка» И. М. Бермана, Л. Г. Воронина, И. И. Богдановой, Е. Н. Ивановой, В. А. Бухбиндера, В. Штраусса, Г. В. Роговой, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахаровой, согласимся с пониманием языковой догадки как приема самостоятельной семантизации языковых единиц, основанного на механизме вероятностного прогнозирования и языкового опыта учащегося, использовании контекста и знаний в области словообразования и сочетаемости слова. Внедрение педагогом на уроках иностранного языка такой компенсаторной стратегии как языковая догадка позволит сделать образовательный процесс более осознанным и создать для учащихся больше ситуаций успеха, что, в свою очередь, поднимет уровень их мотивации и активности при овладении чтением на иностранном языке.

Список литературы

1. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М. : Высш. шк., 1970. 230 с.
2. Бухбиндер В. А., Штраусс В. Основы методики преподавания иностранных языков. Киев : Выща шк., 1986. 334 с.
3. Воронин Л. Г., Богданова И. И. Догадка и ее физиологические механизмы // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1971. № 2. С. 128–130.
4. Дудова А. Г. Развитие компенсаторной компетенции через языковую догадку как неотъемлемый аспект обучения английскому языку // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования : сб. ст. по материалам XLVIII Междунар. студ. науч.-практ. конф. Новосибирск : Сиб. академ. книга, 2018. С. 90–95.
5. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1985. 160 с.
6. Иванова Е. Н. Методика обучения экспрессивным средствам испанского разговорного языка в языковом вузе (на материале имени существительного с субъективно-оценочным суффиксом) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 228 с.
7. Левашов А. С. Обучение прогнозированию при чтении на иностранном языке (английский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983. 25 с.
8. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
9. Мезинова О. В. Психофизиологические основы функционирования механизма догадки в процессе чтения на иностранном языке // Казанский педагогический журнал. 2017. № 1 (120). С. 102–106.

10. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
11. Рудякова Т. И. Роль языковой догадки в формировании рецептивных навыков на уроках английского языка // Крымский гуманитарный вестник : сб. ст. Симферополь : ИП Манкир И. Л., 2018. С. 68–72.
12. Семисоха К. Ю. Развитие навыка языковой догадки на уроках английского языка // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2017. № 6. С. 26.
13. Теплова О. А. Из опыта формирования компенсаторной компетенции на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2014. № 10. С. 17–20.
14. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М. : Флинта : Наука, 2003. 320 с.
15. Haastrup K. Lexical inferencing procedures or talking about words. Tübingen, Germany : Gunter Narr, 1991. 249 p.
16. Read J. Assessing vocabulary. Cambridge : Cambridge University Press, 2000.
17. Schmitt N. Researching vocabulary: A vocabulary research manual. London : Palgrave Macmillan, 2010. 386 p.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

О. В. Шитова

Средняя общеобразовательная школа № 71, г. Пенза, Россия

Аннотация. Исследуется актуальный вопрос, связанный с применением дистанционного обучения в современной образовательной среде. Рассматриваются положительные и отрицательные стороны этого вида обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательный процесс, обучающийся, электронная почта, Skype, официальный сайт учебного заведения, платформа Zoom

Самой молодой и востребованной формой обучения в настоящее время является дистанционная. В России она появилась сравнительно недавно, в связи с развитием Интернета и технологий. Ее особенность проявляется в том, что учащийся может освоить образовательную программу в любом уголке нашей страны и в удобное для него время. Вся страна воспользовалась этой формой обучения в период пандемии из-за коронавируса 2020–2021 гг.

Дистанционная форма обучения как отдельный формат появился в России в конце XX века с появлением глобальной сети Интернет, новейших технологий, позволяющих получать информацию с любого уголка планеты за считанные минуты.

В 1995 году была принята концепция по развитию дистанционного обучения в РФ. Целью создания новой формы являлось повышение доступности образования, модернизация учебного процесса, повышение качества профессионального становления. Изначально новый формат назывался «электронным обучением».

В плане дистанционного обучения Россия значительно отставала от Европы, где данный вариант появился еще в XVIII веке. Первый университет, практи-

кующий именно новую современную дистанционную форму профессионального воспитания и развития, зародился в Великобритании в 1969 году. Первый вариант дистанционного образования строился по принципу почты: учащийся получал письма с заданиями, выполнял их и отправлял по указанному адресу решения [2, с. 15–16].

Базовой технологией дистанционного обучения является технология, построенная на использовании Интернет-технологий.

Основными средствами являются:

- Система дистанционного обучения (СДО);
- Дистанционные курсы;
- Иные дополнительные средства: электронная почта, Skype, электронные библиотеки [4, с. 40–41].

Началом дистанционного обучения в России принято считать 1997 год, когда Минобразования документально разрешило проводить экспериментальное дистанционное обучение.

На сегодняшний день в нашей стране нет учебного заведения, которое бы практиковало только дистанционную форму обучения. СДО показала свою востребованность и эффективность в период возникшей пандемии из – за коронавирусной инфекции.

Дистанционное образование имеет свои плюсы и минусы.

Плюсы дистанционного обучения:

- Доступность;
- Гибкость;
- Живое общение;
- Модульный принцип;
- Относительная дешевизна;
- Мобильность;

Минусы дистанционного обучения:

- Необходимы навыки работы на компьютере;
- Психологическая адаптация;
- Зависимость от качества работы интернета;
- Медицинские противопоказания.

К главным недостаткам дистанционного обучения, на наш взгляд, относится отсутствие непосредственного общения между учащимися, студентом и преподавателем. Все взаимодействие между обучающимися и преподавателями происходит посредством Интернета и специальных приложений: официальный сайт учебного заведения, платформа Zoom, личный кабинет учащегося на сайте, электронная почта, скайп, видеосвязь и пр. [3, с. 1]

Проверить готовность и состояние дистанционного обучения всем учащимся пришлось по принуждению в 2020 году из-за угрозы распространения злощастного китайского вируса COVID-19. Начиная с конца марта и по сегодняшний день, все школьники и студенты перешли на дистанционное обучение, успешно совмещая его с традиционными формами получения образования.

Внедрение дистанционного образования в России выявило ряд существенных проблем:

- Достаточно слабо развита инфраструктура Интернета;
- Невысокие доходы и низкая компьютерная грамотность населения.

В ходе этого «вынужденного» эксперимента были выявлены как положительные, так и отрицательные моменты в развитии нового формата обучения.

К позитивным чертам можно отнести:

- Возможность продолжения учебного процесса и освоения учебного плана, невзирая на эпидемиологическую обстановку;
- Ученики посещали онлайн-занятия согласно утвержденному расписанию, взаимодействовали с преподавателями с помощью специальных платформ;
- Занятия проводились в домашней обстановке. Ученику достаточно было подготовить нужные материалы, тетради и учебники, создать достойные условия (тишина, освещение, доступ к сети Интернет и пр.).

В то же время на этом фоне проявились следующие негативные моменты:

- Многие родители столкнулись с тем, что детям необходим жесткий контроль в период обучения, иначе они отвлекаются на другие дела;
- Не все семьи располагают достаточным количеством гаджетов (сложнее всех пришлось многодетным семьям);
- Не во всех городах и населенных пунктах имеется высокоскоростной интернет;
- Преподаватели оказались не готовыми к новому формату обучения: у кого-то нет банальных навыков по работе с компьютерами и программами, некоторые были вынуждены перерабатывать планы и конспекты занятий;
- В первое время учебные платформы сильно висли из-за того, что провайдеры были перегружены [1, с. 2–3]

Это лишь малая часть явных проблем современного дистанционного обучения. Притом большую часть из них власти сумели уже устранить.

Однако, несмотря на трудности, считаем, что дистанционное образование в России имеет широкие перспективы.

Некоторые эксперты полагают, что в будущем все люди будут учиться дистанционно. Уже сейчас чиновники отмечают, что дистанционное обучение может вводиться в стране или отдельном регионе при необходимости (например, на фоне вспышек ОРВИ, ухудшения эпидемиологической обстановки).

На сегодняшний день дистанционное обучение основывается на таких видах занятий, как чат-занятие, вебинар, онлайн или онлайн-урок, телеконференция, платформа Zoom и др.

Перевод обучающихся на дистанционное обучение связан с большими финансовыми затратами. Нужны технические средства, необходимо найти и подготовить специальные кадры, которые будут помогать решать проблемы технического характера в процессе обучения.

Считаем, что дистанционное образование, безусловно, является современной тенденцией развития общества в целом. Однако рекомендуем применять его как дополнение к традиционному варианту обучения.

Список литературы

1. Абдуллаев С. Г. Оценка эффективности системы дистанционного обучения // Телекоммуникации и информатизация образования. 2017. № 3. С. 85–92.
2. Аверченко Л. К. Дистанционная педагогика в обучении взрослых // Философия образования. 2011. № 6 (39). С. 322–329.
3. Авраамов Ю. С. Практика формирования информационно-образовательной среды на основе дистанционных технологий // Телекоммуникации и информатизация образования. 2014. № 2. С. 40–42.
4. Бочков В. Е. Учебно-методический комплекс как основа и элемент обеспечения качества дистанционного образования // Качество. Инновации. Образование. 2014. № 1. С. 53–61.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ПРОЦЕССЕ БЛОГ-КОММУНИКАЦИИ

О. Н. Ясаревская¹, А. А. Матросова²

¹*Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

²*Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Аннотация. Рассматривается связь коммуникативной компетенции и коммуникативных стратегий в блогах. Приводятся современные определения термина «коммуникативная компетенция», предлагаемые современными лингвистами, а также представляется структура рассматриваемого феномена. Характеризуются коммуникативные стратегии, используемые при блог-коммуникации. Выделяются и описываются основные виды коммуникативных стратегий.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативные стратегии в блогах, информативная коммуникативная стратегия, модально-оценочная коммуникативная стратегия, регулятивная коммуникативная стратегия

Ключевым понятием коммуникативной лингвистики является понятие коммуникативной компетенции. Впервые, термин «коммуникативная компетенция» был дан американским лингвистом Деллом Хаймсом, который определял его «как внутреннее знание ситуационной уместности языка» [6]. Д. Хаймс отмечает, что «чтобы общаться недостаточно, знать язык, языковую систему; нужно в равной мере знать, как им пользоваться в зависимости от социального контекста» [6, с. 9]. Из этого следует, что коммуникация может быть неудачной или может не состояться вовсе, если коммуникантам не знакомы языковая система или социолингвистические условия, которые определяют выбор языковых структур в определенных ситуациях.

Многие ученые предпринимали попытки дать свое определение термина «коммуникативная компетенция». Так, это «способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» [4, с. 27]; Н. Ш. Галлямова определяет «коммуникативную компетенцию» как «комплекс коммуникативных умений, основанных на синтезе лингвистических, культурологических, психологических и социальных знаний» и т.д. [1, с. 22].

Обобщая много численные определения данного понятия, можно сказать, что термин «коммуникативная компетенция» рассматривается как центральный в описании общения и подразумевает навыки сопоставления языковых средств с задачами и условиями осуществления коммуникативного акта, осуществление общения, принимая во внимание языковые нормы и коммуникативную целесообразность.

Коммуникативная компетенция предполагает два типа умений [5, с. 71]. Первый тип относится к профессиональной деятельности, где выделяется статусно-ориентированная коммуникация [3, с. 160]. Второй тип – коммуникативная компетенция для бытового общения – с друзьями, в семье, на работе и др.

Последнее десятилетие характеризуется активным внедрением глобальной сети Интернет во все сферы жизнедеятельности и, в первую очередь, в качестве средства коммуникации. Коммуникативная компетенция в сети Интернет предусматривает использование коммуникативных стратегий. Одно из ключевых умений блогеров является немедленное оценивание информационного пространства,

а также умение отбора необходимых стратегий и тактик коммуникации для общения с аудиторией, что способствует эффективному общению.

Под коммуникативной стратегией понимается система коммуникативного поведения, в соответствии с которой используется оптимальное решение коммуникативных задач и реализуются речевые действия коммуниканта. Наиболее распространенная классификация коммуникативных стратегий включает в себя три вида коммуникативных стратегий: информативная, модально-оценочная и регулятивная.

Под информативной стратегией блогинга подразумевается передача фактов и знаний автора блога его аудитории. Цель данной стратегии – оказать влияние на познавательную область субъекта и повысить уровень неосведомленности о том или ином обсуждаемом событии, явлении или объекте. Формами реализации данной коммуникативной стратегии выступают новости, сообщения, анонсы, объявления, инструкции. Важной особенностью является отсутствие субъективного мнения автора. Данный вид стратегии особенно широко применяется в журналистских блогах, лишенных личных комментариев автора.

Одна из главных возможностей блогеров – это выражение собственного мнения, оценка происходящих событий, возможность «иметь свой голос» (*speak in one's own voice*).

Модально-оценочная стратегия заключается, во-первых, в интерпретации событий, и, во-вторых, в выражении собственного мнения. Для данной тактики характерен манипулятивный характер: цель блогера заключается в воздействии на суждения аудитории, что становится возможным с помощью преобразования информации (не всегда явного).

Часто передача собственной оценки, мнения сопровождается дополнительными комментариями автора, что приводит к ее увеличению. Также, стоит помнить, что объем записей в блогах не ограничен. Как правило, первоначальное сообщение рассматривается справедливым и верным, затем блогер дает свой комментарий, делится своими наблюдениями/рассуждениями, что помогает более полно понять отношение автора к затронутой теме.

Иными словами, модально-оценочная стратегия дает возможность, и описать происходящие события, и объяснить их с точки зрения системы взглядов автора.

Регулятивная стратегия рассматривается нами как обоснованный порядок определенных речевых действий автора, с целью манипуляции речевой/неречевой деятельности аудитории-реципиента и достижения поставленных результатов, что коррелирует с изначально поставленной целью коммуникации и личными целями автора.

Стоит отметить, что регулятивная стратегия применяется блогерами реже, чем информативная или модально-оценочная. Это объясняется тем, что одним из существенных «условий диалогического общения является исходный разрыв в знаниях» [2, с. 45] и одним из главных средств привлечения и удержания читателей в сети является сообщение важной и новой информации, дополненной авторскими комментариями.

Регулирование мысленной деятельности реципиента происходит во время сообщения новой или важной информации, с целью воздействия на знания реципиента, их изменение, уточнение и т.д. Данный процесс описывается выше в рамках информативной и модально-оценочной стратегий.

Таким образом, регулятивная стратегия в блогах применяются блогерами в качестве вспомогательной по отношению к информативной и модально-оценочной стратегиям.

Итак, результатом успешного использования коммуникативных стратегий языковой личностью является достижение общих и личных целей автора. Применение правил и схем, которые регулируют те или иные коммуникативные события, способствует становлению коммуникативных стратегий блог-дискурса. Основой данных схем и правил выступают потребности языковой личности автора блог-дискурса, соотносящиеся с ценностной картиной мира виртуальной языковой личности. Умелое и грамотное использование рассмотренных нами коммуникативных стратегий позволяют субъектам блог-дискурса более эффективно достигать поставленных целей (одна из основных интенций блогера – манипуляция сознанием аудитории).

Список литературы

1. Галлямова Н. Ш. Активные методы обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции // Русский язык в школе. 2008. № 7. С. 22–25.
2. Гурочкина А. Г. Диалогический дискурс как среда и результат межличностного взаимодействия // Актуальные проблемы современного языкознания. STUDIA LINGÜISTICA XVIII : сб. науч. ст. СПб. : Политехника-сервис, 2009. С. 43–48.
3. Кузьмин И. А. Технология управления шефом // Психотехнологии и эффективный менеджмент. М. : Технол. шк. бизнеса, 1994. 160 с.
4. Быстрова Е. А. [и др.] Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. Е. А. Быстровой. М. : Дрофа, 2004. 237 с.
5. Тумина Л. Преподавание риторики в педагогическом вузе // Высшее образование в России. 2000. № 6. С. 69–78.
6. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings / ed. by J. B. Pride and J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдони́на Лионо́ра Николаевна, к.ф.н., доцент кафедры «Романо-германская филология» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Аверья́нова Ната́лия Александровна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Алешина Екатерина Юрьевна, к.и.н., доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Атаджанова Сарабиби, студентка гр. 17ИПА3 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Ачилов Мекан, студент гр. 17ИПА3 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Бадалян Надежда Анатольевна, учитель английского языка МБОУ СОШ № 66 г. Пензы имени Виктора Александровича Стукалова.

Баканова Марина Владимировна, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Балакин Константин Романович, ученик 7 класса МБОУ Гимназия № 42 г. Пензы, член кружка «Юный лингвист».

Балашова Галина Валентиновна, почетный работник сферы образования Российской Федерации, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина (МГЮА)», г. Москва.

Батайкина Валерия Сергеевна, студентка гр. 17ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Бахарева Марина Дмитриевна, магистрант 2 курса факультета Международной журналистики ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва.

Безикова Анна Александровна, студентка гр. 17ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Безверхова Анастасия Алексеевна, студентка гр. 16ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Бекенева Дина Фяритовна, магистрант гр. 19ИФм2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Беккер Анастасия Сергеевна, магистрант гр. 20ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Беккер Игорь Львович, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Беспалова Мария Алексеевна, магистрант гр. 20ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», учитель английского языка МБОУ СОШ № 78 г. Пензы.

Бикмаева Аиша Аиповна, студентка гр. 18ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Бикмаева Мадина Рашидовна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Биксалеева Алсу Камилевна, студентка гр. 17ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Борисов Андрей Викторович, к.и.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Бородачева Юлия Александровна, студентка гр. 20НПН2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Бочкарева Анастасия Геннадьевна, студентка гр. 19ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Брыкина Светлана Викторовна, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Воеводина Ирина Валерьевна, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Волчкова Анна Дмитриевна, магистрант гр. 19ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Вольникова Елена Александровна, ст. преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.

Воронцова Ирина Сергеевна, магистрант гр. 18ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Вотякова Валерия Сергеевна, студентка гр. 20НР1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Вьюговская Александра Юрьевна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Гагаев Павел Александрович, д.пед.н., профессор кафедры «Педагогика и психология» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Ганиева Мария Олеговна, магистрант гр. 19ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Гаранина Олеся Юрьевна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Гладкова Ксения Николаевна, студентка гр. 19ИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Глазкова Карина Андреевна, студентка гр. 20НР1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Голенева Мария Юрьевна, студентка гр. 19ИПД1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Горбачева Юлия Михайловна, ст. преподаватель кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.

Даврешиян Руслан Арсенович, студент гр. 17ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Дадаева Ульяна Львовна, магистрант гр. 20ЗИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Данюкова Ольга Юрьевна, студентка гр. 18ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Денисова Валерия Валентиновна, магистрант гр. 19ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Дидык Анастасия Алексеевна, студентка гр. 18ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Дидык Юлия Алексеевна, к.ф.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Дмитриев Дмитрий Вячеславович, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Дулин Николай Павлович, студент гр. 17ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Еремина Наталья Константиновна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Ерошенко Елизавета Сергеевна, студентка гр. 20ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Зеленова Юлия Витальевна, магистрант гр. 19ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Зими́на Арина Алексеевна, студентка гр. 17ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Зитева Елена Михайловна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Зубкова Анна Андреевна, магистрант гр. 183ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Зуева Екатерина Сергеевна, магистрант гр. 19ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», учитель немецкого языка МБОУ СОШ с. Чаадаевка Пензенской области.

Ирышкова Виктория Андреевна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Ишкина Анастасия Артуровна, студентка гр. 17ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Каримова Камила Ильдаровна, студентка гр. 17ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Кириллова Ольга Юрьевна, к.ф.н., доцент кафедры «Романо-германская филология» ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

Киселева Александра Сергеевна, магистрант гр. 183ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», учитель английского языка МБОУ СОШ № 19 г. Пензы.

Климова Виктория Игоревна, студентка гр. 20НПН2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Козлова Виктория Владимировна, студентка гр. 16ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Колодяжная Дарина Игоревна, студентка гр. 17ЭА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Комарова Анна Владимировна, студентка гр. 17ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Кондрашина Виктория Алексеевна, студентка гр. 16ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Коновалова Екатерина Константиновна, учитель немецкого языка МБОУ СОШ № 75/62 г. Пензы имени Героя Советского Союза А. И. Мереняшева.

Корнаухова Татьяна Владимировна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Королева Мария Юрьевна, студентка гр. 18ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Коряжкина Любовь Евгеньевна, учитель английского языка МБОУ СОШ № 75/62 г. Пензы имени Героя Советского Союза А. И. Мереняшева.

Костина Наталья Юрьевна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Кошелева Татьяна Андреевна, магистрант гр. 18ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Крюкова Людмила Ивановна, к.ф.н., доцент, зав. кафедрой «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Кузьяева Ольга Сергеевна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Кулиш Елизавета Сергеевна, студентка гр. 20ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Кураев Александр Сергеевич, магистрант гр. 18ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Куряева Хавва Ильясовна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Кусайкина Елена Владимировна, студентка гр. 16ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Кучерова Людмила Николаевна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Лачугина Анна Владимировна, студентка гр. 18СНс ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.

Легашнева Юлия Алексеевна, студентка гр. 20НПН2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Ликучева Ольга Александровна, учитель немецкого языка МБОУ СОШ № 75/62 г. Пензы имени Героя Советского Союза А. И. Мереняшева.

Лобкарева Софья Федоровна, студентка гр. 17ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Лосева Александра Евгеньевна, студентка гр. 16ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Лоцилина Дарья Андреевна, студентка гр. 16ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Лысова Виктория Андреевна, магистрант гр. 20ИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Любишина Елена Дмитриевна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Макаева Христина Юрьевна, студентка гр. 16ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Маланина Полина Романовна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Малейко Элиза Александровна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Мартюшина Карина Андреевна, студентка гр. 18ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Матросова Ангелина Александровна, магистрант гр. 20ИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Медведев Артем Михайлович, студент гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Мионов Виталий Николаевич, студент гр. 17ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Митюрникова Ксения Артуровна, студентка гр. 19ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Михайлова Екатерина Андреевна, студентка гр. НиА ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

Михайлова Ольга Сергеевна, магистрант гр. 20ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Морозова Анастасия Михайловна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Муракаева Эльмира Гаясовна, студентка гр. 18ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Надорова Мария Алексеевна, магистрант гр. 18ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Насонова Мария Олеговна, магистрант гр. 20ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Недозрелова Юлия Сергеевна, студентка гр. 19ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Нелюбова Арина Игоревна, студентка гр. 17ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Нерзикульева Мадина, студентка гр. 17ИПА3 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Никишина Алина Игоревна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Нурмамедова Гульджан, студентка гр. 17ИПА3 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Ожегова Екатерина Юрьевна, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Осипян Борис Григорьевич, студент гр. 18ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Охичева Елизавета Борисовна, магистрант гр. 20ИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Павлова Наталия Анатольевна, к.пед.н., доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Павлова Ольга Александровна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Парфенов Артем Александрович, студент гр. 18ИС16 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.

Пергат Екатерина Валерьевна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Пигалова Валерия Игоревна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Платонова Анастасия Алексеевна, студентка гр. 17ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Полозова Юлия Евгеньевна, магистрант гр. 18ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Попова Софья Станиславовна, студентка гр. 17ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Потехина Елена Александровна, студентка гр. 17ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Потылицина Ирина Геннадьевна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Просвирнина Екатерина Олеговна, магистрант гр. 183ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Прохорова Наталья Юрьевна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Радайкина Кристина Сергеевна, студентка гр. 18ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Разуваева Татьяна Александровна, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Ратушная Людмила Геннадьевна, к.ф.н., доцент, доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Ремзина Жанна Багадатовна, преподаватель ГАПОУ ПО «Пензенский социально-педагогический колледж», г. Пенза.

Родзина Ольга Сергеевна, магистрант гр. 20ИФм2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Родионова Ирина Юрьевна, студентка гр. 18ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Рыбка Софья Борисовна, магистрант гр. 20ИФм2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Рыжова Елена Викторовна, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Садукова Анна Омариевна, учитель английского языка МБОУ СОШ № 28 г. Пензы имени В. О. Ключевского.

Садыгова Кристина Махировна, магистрант гр. 193ИФм2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Салимова Ангелина Юрьевна, студентка гр. 17ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Сапожникова Анна Дмитриевна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Сафонова Ольга Юрьевна, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Селезнева Марина Владимировна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Серова Валерия Александровна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Симакова Ольга Борисовна, к.ф.н., доцент кафедры «Романо-германская филология» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Скворцов Ярослав Львович, к.социол.н., доцент, декан Факультета международной журналистики ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», России, г. Москва.

Славкова Анастасия Игоревна, студентка гр. 17ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Соломаха Анатолий Анатольевич, магистрант гр. 193ИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Сочинева София Сергеевна, ученица 9 класса МБОУ СОШ № 19 г. Пензы, член кружка «Юный лингвист».

Суворова Валерия Олеговна, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», учитель иностранных языков МБОУ СОШ № 65/23 г. Пензы.

Судовчихина Людмила Александровна, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Сызранцева Лариса Михайловна, к.ф.н., доцент, доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Таганов Мейлис, студент гр. 17ИПА3 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Тарасова Анна Андреевна, магистрант гр. 19ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Тимошина Ирина Юрьевна, магистрант гр. 18ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Толстоухова Елена Александровна, студентка гр.19ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Трунина Анна Михайловна, студентка гр. 20ИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Тулъчеева Олеся Эдуардовна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Тупичак Юлия Александровна, учитель английского языка МБОУ СОШ № 3 г. Кузнецка Пензенской области.

Туркина Елена Викторовна, учитель английского языка МБОУ СОШ № 75/62 г. Пензы имени Героя Советского Союза А. И. Мереняшева

Тюрин Александр Олегович, студент гр. 18ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Фаюстова Людмила Евгеньевна, учитель русского языка и литературы МБОУ Гимназия № 42 г. Пензы.

Федосеев Илья Андреевич, студент гр. 17ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Филина Татьяна Витальевна, студентка гр. 19ЗИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Фокина Карина, студентка гр. 17ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Хайрова Халида Жаферовна, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Худайберенова Селбиняз, студентка гр. 17ИПА3 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Шаипова Камиля Ильясовна, студентка гр. 17ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Шварева Любовь Васильевна, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Шибанова Елена Александровна, к.ф.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Шитова Анна Вячеславовна, студентка гр. 16ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Шитова Ольга Викторовна, учитель МБОУ СОШ № 71 г. Пензы.

Шишканов Владимир Львович, студент гр. 20ЗИФм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Шурыгина Юлия Александровна, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Щеколюдкина Александра Валерьевна, магистрант гр. 19ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», учитель немецкого языка МБОУ СОШ с. Чаадаевка Пензенской области.

Щенникова Наталья Владимировна, д.ф.н., доцент, профессор кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Щербакова Валерия Сергеевна, студентка гр. 18ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Якупова Расимья Алиевна, студентка гр. 17ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

Ясаревская Ольга Николаевна, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.

Научное издание

IX Авдеевские чтения

Сборник статей по материалам
Всероссийской научно-практической конференции

г. Пенза, 21 апреля 2021 г.

Под общей редакцией
кандидата педагогических наук
Шурыгиной Юлии Александровны

Материалы представлены в авторской редакции

Корректор *Е. П. Мухина*
Компьютерная верстка *Р. Б. Бердниковой*
Дизайн обложки *А. А. Стаценко*

Подписано в печать 17.06.2021.
Формат 60×84¹/₁₆. Усл. печ. л. 22,9.
Тираж 120. Заказ № 250.

Издательство ПГУ.
440026, Пенза, Красная, 40.
Тел.: (8412) 66-60-49, 66-67-77; e-mail: iic@pnzgu.ru