

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Актуальные проблемы германистики,
романистики и русистики**

Часть II

МАТЕРИАЛЫ

ежегодной международной научной конференции
1–2 февраля 2013 года
г. Екатеринбург, Россия

Екатеринбург 2013

УДК 811.1/2

ББК Ш 140/159

А 43

Под редакцией:
Доктора педагогических наук, профессора
Н.Н. Сергеевой

Научный редактор:
Кандидат педагогических наук, доцент
Е.Е. Горшкова

А 43

Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 1-2 февраля 2013 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 2013. – Ч. II. – 240 с.

Сборник включает тезисы докладов и сообщений, прочитанных в рамках конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», организованных кафедрой немецкого языка и методики его преподавания, ФГБОУ ВПО «Уральского государственного педагогического университета» 1-2 февраля 2013 года.

Для студентов, аспирантов и преподавателей, филологических и лингвистических специальностей высших учебных заведений.

ISBN 978-5-7186-0544-0

УДК 811.1/2

ББК Ш 140/159

А 43

© Институт иностранных языков, 2013
© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2013

Содержание

Литературоведение, стилистика и интерпретация текста	6
<i>Ананьина М.А.</i> Прототипический подход к исследованию стилистического приёма аллюзии.....	6
<i>Каксин А.Д.</i> Глядь, де и другие средства выражения эвиденциальности и миративности в русском языке (на материале сказок А.С.Пушкина).....	12
<i>Лавриненко И.Ю., Фомина З.Е.</i> Специфика объективизации эмоционального концепта страх (fear) в философской картине мира Ф. Бэкона (на материале произведения Ф. Бэкона «Опыты и наставления нравственные и политические»).....	18
<i>Мезенцева Т.А.</i> Анализ эмотивных языковых средств в художественных текстах	31
<i>Михайлова Е.С.</i> Теоретические аспекты изучения сказки.....	35
<i>Фоменко Е.Г.</i> Эпифаническое откровение в концептуализациях Джеймса Джойса.....	42
<i>Шехтман Н. Г.</i> Хронотоп в романе М. Этвуд «Слепой убийца».....	50
<i>Якимович Д.А.</i> Семантика подвидов косвенной речи «размышление» в английских, немецких и русских романах	57
Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация.....	65
<i>Безбородова С. А.</i> Формирование лексической компетенции студентов неязыковых специальностей	65
<i>Брылина Е.А.</i> «Английская грамматика» И.Е.Грузинова(1812). своеобразие предъявления грамматического материала.....	71
<i>Бугакова Н.Б.</i> Концепт «Преподаватель» в языковом сознании студентов ВГАСУ	75
<i>Бузмакова Ю.А.</i> Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов торгово-экономических специальностей в процессе обучения иностранному языку	80

<i>Бушманова Ю.А.</i> Иноязычная информационная среда студента специальности «Программное обеспечение вычислительной техники» в системе неязыкового образования.....	83
<i>Ваганова Т. П.</i> Телеологическая оценка в русском и английском языках: опыт анализа отдельных репрезентаций.....	89
<i>Фадеекина О.В., Ванягина М.Р.</i> Внутрпредметная и межпредметная интеграция в процессе иноязычной коммуникации будущих специалистов государственной противопожарной службы МЧС России.....	94
<i>Григорьева М. В.</i> Дифференцированное обучение грамматике английского языка в средней школе.....	99
<i>Катковска Т.А.</i> Читательский клуб как организационная форма иноязычного общения подростков	103
<i>Кокорина О.С.</i> Проектное обучение иностранному языку при помощи массовых открытых онлайн курсов.....	106
<i>Копылова Ю.В.</i> Особенности обучения английскому языку детей дошкольного возраста.....	113
<i>Коровушкин П.В.</i> Особенности формирования англоязычного инпута ребенка-билингва.....	117
<i>Коротенко Т.Н.</i> К вопросу о развитии иноязычной познавательной компетенции у студентов неязыкового вуза	124
<i>Косович О.В.</i> Лингвальные параметры инноваций французского языка.....	132
<i>Лапина В.Ю.</i> Лингвистическая уверенность.....	137
<i>Ложкина Н.В.</i> Формирование лингводидактической компетенции студентов при изучении дисциплины «Теория и практика перевода».....	140
<i>Марычева Е.П., Федуленкова Т.Н.</i> Новый подготовительный спецкурс по деловой фразеологии современного английского языка.....	144
<i>Мельникова И.А.</i> К вопросу реализации национально-культурного компонента невербальной коммуникации на уроках английского языка.....	150

<i>Молодцова К. А.</i> Разработка мультимедийного приложения «Лингвострановедение» (английский язык)	154
<i>Молокова А.С.</i> Специфика раннего обучения иностранному языку ..	159
<i>Пахарукова В.А.</i> Взаимообусловленность мотивированных и немотивированных реалий межкультурной коммуникации	163
<i>Походзей Г.В.</i> Реализация структурно-функциональной модели развития иноязычной компетенции во внеаудиторной работе	169
<i>Романова Г.В.</i> Создание и использование информационно-коммуникационного пространства при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе (из опыта работы)	176
<i>Свалова Е.В.</i> К вопросу методики обучения иностранным языкам в условиях современной общеобразовательной школы	181
<i>Стяжкина О.И.</i> Информационные и коммуникационные технологии в процессе обучения иностранных языков	185
<i>Тарасова Л.В.</i> Англоязычная песня как средство развития устно-речевых умений: из опыта работы	190
<i>Терновая А.Е.</i> Театрализация как форма проектной деятельности в обучении английскому языку на начальном этапе обучения	194
<i>Фесенко О.П.</i> Знакомство с текстом и его свойствами в начальной школе: плюсы и минусы программы «Школа 2100»	203
<i>Цаулян М., Варзарь Е.</i> Концепция «Washback» в EFLT	211
<i>Чикваидзе А.А.</i> Этноцентризм и межкультурное общение	215
<i>Чиршева Г.Н.</i> Формирование переводческой активности детей-билингвов	222
<i>Шарифуллина Э.Р.</i> Межкультурное обучение иностранному языку учащихся среднего школьного возраста	229
<i>Ярина Е.Г.</i> Использование современных технологий и средств обучения на уроках английского языка как условие формирования социокультурной компетенции у учащихся продвинутого уровня планируемого результата обучения	233

УДК 81'38

Ананьина М.А.

Екатеринбург, Россия

**ПРОТОТИПИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ИССЛЕДОВАНИЮ
СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПРИЁМА
АЛЛЮЗИИ**

Аннотация. Статья посвящена возможности анализа стилистического приема аллюзии на основе теории прототипов. Рассматривается аллюзивное имя Robinson Crusoe, выделяются интегральные и дифференциальные для прототипа семы.

Ключевые слова: прототип, аллюзия, прототипические эффекты.

Сведения об авторе: Ананьина Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры германской филологии.

Место работы: Российский государственный профессионально-педагогический университет.

Контактная информация: 620039, г. Екатеринбург, ул. Донбасская, 36, к. 41.
e-mail: AnaninaMA@yandex.ru

Ananyina M.A.

Ekaterinburg, Russia

**PROTOTYPICAL APPROACH TO
THE INVESTIGATION OF A
STYLISTIC DEVICE OF
ALLUSION**

Abstract. The article deals with the possibility of the analysis of a stylistic device of allusion on the basis of the prototype theory. The allusive name 'Robinson Crusoe' is considered as having a prototypical structure, integral and differential semes are singled out.

Keywords: prototype, allusion, prototypical effects.

About the Author: Ananyina Marina Aleksandrovna, Candidate of Philology, Associated Professor of the Chair of Germanic Philology.

Place of employment: Russian State Professional-Vocational University

В данной работе мы попытаемся обосновать возможность использования понятия «прототип» и основных положений теории прототипов к анализу такого традиционного стилистического приёма, как аллюзия.

Как отмечает В.З. Демьянков, теория прототипов представляет собой подход к изучению структуры понятия, при котором его отдельные элементы являются прототипами [Демьянков].

В лингвистике считается, что теория прототипов – подход к проблеме категорий, компромиссный между платоновским и виттгенштейновским. Платоновский взгляд связан со строгой категоризацией языка – лексических единиц, морфем, синтаксических конструкций и правил, регулирующих их употребление в процессе общения. В.З.

Демьянков называет эту концепцию «списочной» (checklist), согласно которой слово либо обозначает данную вещь, либо нет. Категории дискретны, основаны на группировках свойств, внутренне присущих (ингерентных) представителям соответствующих категорий [там же].

Виттгенштейновский взгляд, наоборот, связан с представлением о недискретности, размытости границ, непрерывности и случайности в определении вещей и их именовании.

Одним из основоположников теории прототипов считается Э. Рош. Главной проблемой является соотношение философских и психолингвистических концепций Рош и её последователей с лингвистическими теориями. Сторонники теории Э. Рош полагают, что понятия категории и прототипа непосредственно связаны с семантическими аспектами языка. Глобальная структура лексики, как считают психолингвисты, не может быть адекватно описана в единой таксономии. Исследования в области формальной лингвистики предлагают когнитивные модели (сети, деревья зависимостей), которые включают отношения контраста и подобия (Barthélemy 1991), операторов (Descès, Kanellios 1991), термины “наследства” (Darcel 1991), градуально ориентированные оппозиции (Rasch 1991).

Поскольку Э. Рош не обосновала четких различий между категориями, концептами, означаемым слова, когнитивной репрезентации, ментального (психического образа), в лингвистике появились работы, в которых понятие прототипа ассоциируется со значением слова, его смыслом. И.К. Архипов вводит понятие «лексического прототипа» [Беляева], в лингвистике появляются понятия «семантики прототипа», «прототипной лексемы», а также более сдержанные суждения о специфике языкового смысла (Martin 1991; Fusch 1991; Rastier 1988, 1991).

Понятие типичности связывается с разнообразием референциальных отношений опыта, умений, точек зрения, обусловленных этнокультурными факторами.

Хотя Э. Рош отрицает культурную детерминированность в организации категорий, результаты её исследования показывают влияние на них определенной культурной модели западного типа.

В теории прототипов принимается, что категории языка не всегда определяются в терминах немногих отличительных особенностей, необходимых и достаточных в качестве критерия именованного [Демьянков]. Категории в рамках континуума формируются как пересечения

некоторого числа «характерных», или «типичных» свойств-признаков, коррелирующих с уместностью именованых соответствующих предметов, но эти данные не бывают абсолютными. В.З. Демьянков отмечает наличие двух типов градации континуума категорий: а) все свойства-признаки имеют некоторый вес (в соответствии со своей важностью, или значимостью) в установлении типичности объекта; б) все члены категории обладают определенным рангом, соответствующим количеству у них характерных свойств данного прототипа [там же].

Границы категорий, в том числе лексических объединений, нельзя определить как четкие, строго определенные. Внутренняя структура категории (объединения) не определяется перечнем обязательных существенных признаков, а образуется разнообразными характеристиками, которые организуются по принципу «семейного сходства». Наиболее важными являются те, которые свойственны прототипу и, следовательно, являются общими для всех членов определенной категории. Э. Рош высказала гипотезу о том, что прототипные эффекты характеризуют внутреннюю структуру категории. Прототипические элементы когнитивных категорий обладают наибольшим количеством характеристик, общих с другими членами определенной категории, и наименьшим количеством признаков, характерных для членов других категорий.

Попробуем проанализировать пример аллюзивного приема - имени Robinson Crusoe. В Словаре аллюзий это имя ассоциируется с темой Solitude (одиночество, уединение) и приводится в этой статье с объяснением, что аллюзия на данный персонаж одноименного романа Д. Дефо подразумевает идею одиночества, уединенности, пребывания в каком-либо месте без других людей [The Oxford Dictionary of Allusions 2003: 354-355]. Некоторые элементы понятия solitude являются прототипическими. В структуре данного понятия можно выделить такие элементы, как 1) the state of being solitary or secluded; 2) *poetic* a solitary place. Понятийный образ и значение имени Robinson Crusoe представляют собой лексический прототип, элемент структуры понятия solitude. Наша задача состоит в том, чтобы выяснить его интегральные и дифференциальные признаки. В статье из Словаря аллюзий можно выделить следующие интегральные для прототипа признаки:

- survives a shipwreck;
- lives on an uninhabited island for twenty-four years;

- at first he lived alone, then was joined by Man Friday;
- Crusoe's adventures are based on those of Alexander Selkirk, a sailor put ashore on his own will on an island in the Pacific;
- One of the memorable episodes is Crusoe's horrified discovery of a footprint on the beach.

Анализ статьи Robinson Crusoe в словаре Brewer's Concise Phrase and Fable Dictionary позволяет выделить следующие признаки, входящие в состав прототипа:

- castaway (1. Сущ. 1) потерпевший кораблекрушение, 2) пария; изгнанник, изгой, отверженный, 2. Прил. 1) выброшенный на берег; потерпевший кораблекрушение, 2) брошенный, выброшенный, 3) отверженный, изгнанный, 4) нечестивый, недостойный [ABBY Lingvo 12 2006]);

Таким образом, мы можем выделить дополнительные признаки в составе прототипа: «изгнанник», «отверженный», «отверженный», «изгнанный». Признак «нечестивый, недостойный» является периферийным, поскольку он включен в значение слова castaway.

Анализ контекстов употребления имени в художественных текстах позволяет подтвердить ядерные и выявить дополнительные, периферийные признаки прототипа: solitary – «одинокий; уединенный», stranded – «без средств, в затруднительном положении».

Анализ словарных статей и контекстов употребления синонимичных слов позволяет отграничить признаки ядра данного прототипа от других. Синонимами являются имена Adam, Cain, Greta Garbo, Ben Gunn, Nagar, Howard Hughes, Ishmael, Jesus, Lone Ranger, Marius, Pied Piper, Wandering Jew. В словарной статье отмечается, что имена Adam, Robinson Crusoe, Jesus используются для обозначения одиночества, уединенного места, пребывания где-либо в отсутствии людей. Имена Greta Garbo, Howard Hughes являются современными образцами социальных отшельников. Другая группа – Cain, Nagar, Ishmael, Marius, and Wandering Jew – представители изгоев, изгнанников, отверженных людьми, изгнанных из дома.

Сопоставление со значением имени Adam позволяет выявить компонент в значении прототипа Robinson Crusoe: случайность одиночества, результат кораблекрушения.

При сопоставлении с именем Jesus выявляется компонент: отсутствие философских убеждений и сознательного намерения удаления от людского общества.

При сопоставлении с именами Greta Garbo, Howard Hughes актуализируются компоненты: отсутствие известности и усталости от общества и своей популярности; отсутствие желания жить инкогнито.

Сопоставление с именами Cain, Wandering Jew, Nagar, Ishmael помимо семы принадлежности к мужскому полу, проявляются компоненты: отсутствие совершения преступлений, как самим Робинзоном, так и какого-либо его господина. Кроме того, отсутствует библейская стилистическая окраска.

В отличие от образа пирата по имени Ben Gunn, прототип отшельника Робинзона Крузо не предполагает отшельничество как наказания за преступления.

При сопоставлении с образом Lone Ranger выделяется признак отсутствия идеи героя-одиночки спасателя тех, кто попал в беду.

Образ римского генерала по имени Gaius Marius акцентирует идею спасения от соперника бегством в Карфаген и пребывания в одиночестве в качестве изгнанника. Подобных компонентов значения у прототипа Робинзона Крузо нет.

Образ Pied Piper ассоциируется с хромым ребенком, который поневоле отстал от товарищей и остался в одиночестве.

Итак, можно выделить следующие компоненты ядра прототипа образа Robinson Crusoe: survives a shipwreck (a recluse by accident); lives on an uninhabited island for twenty-four years; solitary; stranded. Периферийными признаками являются значения слова: castaway.

Кроме того, в состав прототипа включаются такие признаки, как отсутствие совершения преступления или бегства на необитаемый остров как спасение от преследующих соперников, отсутствие идеи наказания в состоянии одиночества; сема мужского пола; отсутствие популярности и усталости от человеческого общества; необходимость выживания в суровых условиях; наличие небольшого количества вещей; ситуация является нейтральной без какой-либо стилистической окраски.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Демьянков В.З. Теория прототипов в семантике и прагматике языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.infolex.ru/Prot.html>
- Беляева Е.П. Семантика глаголов в свете теории прототипов. [Электронный ресурс]. URL: <http://tmp.pomorsu.ru/body.php?page=sin50305>

Шунтова Т.С. Прототипический подход к исследованию наименований спортивной одежды. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/shuntova_114_249_253.pdf

The Oxford Dictionary of Allusions / ed. by Andrew Delahunty, Sheila Dingen, and Penny Stock. – Oxford: Oxford University Press; New York, 2003. – 453 p.

АВВУ Lingvo 12 [Электронный ресурс]: английская версия. – Электрон. дан., – 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Brewer's Concise Phrase and Fable Dictionary / ed. by Betty Kirkpatrick. – London: Cassel&CO, 2000. – 1118 p.

Каксин А.Д.

Абакан, Россия

**ГЛЯДЬ, ДЕ И ДРУГИЕ
СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ
ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ И
МИРАТИВНОСТИ В РУССКОМ
ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ
СКАЗОК А.С.ПУШКИНА)**

Аннотация. Развивая устоявшееся в современной лингвистике положение об автономности в составе функционально-семантического поля модальности полей эвиденциальности (пересказ, “заглазность”, неочевидность действия) и миративности (изумление при виде неожиданного действия), мы хотим проиллюстрировать это материалом русского языка (конкретно – примерами из сказок А.С.Пушкина)..

Ключевые слова: эвиденциальность, миративность, средства выражения, русский язык, язык сказок.

Сведения об авторе: Каксин Андрей Данилович, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник. Место работы: Хакасский государственный университет им. Н.Ф.Катанова.

Контактная информация: 655017, г. Абакан, пр. Ленина, 92, к. 306.
e-mail: adkaksin@yandex.ru.

Развивая устоявшееся в современной лингвистике положение об автономности в составе функционально-семантического поля модальности полей эвиденциальности (пересказ, “заглазность”, неочевидность действия) и миративности (изумление при виде неожиданного действия) [см, напр., тезис о существовании “эвиденциального пояса Старого света”: Плунгян 2000: 321], мы хотим дать небольшую предварительную типологию языков этого пояса по наличию грамматиче-

Kaksin A.D.

Abakan, Russia

**ГЛЯДЬ, ДЕ, AND OTHER MEANS
OF EXPRESSION OF
EVIDENTIALITY AND MIRATIVE
IN RUSSIAN (ON A MATERIAL
OF FAIRY TALES
OF A.S. PUSHKIN)**

Abstract. Developing the provision which has settled in modern linguistics on autonomy as a part of a functional and semantic field of a modality of fields of an evidentiality (retelling, "zaglaznost", not evidence of action) and mirative (amazement at the sight of unexpected action), we want to illustrate it with Russian material (specifically – examples from A.S. Pushkin's fairy tales).

Keywords: evidentiality, mirative, means of expression, Russian, language of fairy tales.

About the Author: Kaksin Andrey Danilovich, Doctor of Philology, Leading Researcher.

Place of employment: Katanov Khakass State University.

ских форм и конструкций, специализированных на выражении эвиденциальных и миративных значений. В первую группу включаем языки, в которых есть морфологические формы (и парадигмы), имеющие статус наклонений. При этом наклонение может и не иметь собственного показателя: маркерами эпистемологического наклонения служат показатели темпоральности. В эту группу входят большинство самодийских (аудитив в ненецком, латентив в селькупском и др. под.), мансийский и хантыйский языки. Что касается последнего, имеем в виду наклонение, которое в наших последних работах мы назвали “эвиденциалис” [Каксин 2010, Каксин 2012]. Вторую группу составляют языки, в которых эвиденциальность и миративность выражаются преимущественно лексически и интонационно. Ярким примером здесь является русский язык. В частности, в русском языке эвиденциальность не находит грамматического выражения и передается в основном лексическими средствами типа вводных “мол”, “видно”, “оказывается”. Говорящие по-русски указывают на источник сведений о ситуации только в том случае, если эта информация представляется им необходимой: например, если говорящий хочет подчеркнуть, что он лично наблюдал описываемое событие (ср. *у меня на глазах; я сам видел, как...* и т.п.) или, наоборот, если говорящий хочет снять с себя ответственность за достоверность сообщаемой информации [Плунгян 2000: 329]. Наконец, в третью группу, по нашему мнению, входят языки, занимающие промежуточное положение: в них есть, конечно, лексические и интонационные средства, но главную роль при выражении эвиденциальности и миративности играют специфические аналитические конструкции (т.е. конструкции с участием служебных/ вспомогательных глаголов). Основу этой группы составляют тюркские языки.

Изучение категорий эвиденциальности и миративности активно ведется во многих языках, и совершенно недостаточно – в русском. Большинство исследователей, видимо, полагают: средства выражения эвиденциальности и миративности русского языка лежат на поверхности, поскольку этот язык в большинстве случаев является метаязыком; на русский язык обычно переводятся примеры из других языков, и нет необходимости специально изучать это явление. Мы совершенно не согласны с таким подходом и, в противоположность данному мнению, считаем, что как раз материал русского языка может быстрее вывести на общие закономерности функционирования категорий эвиденциальности и миративности.

Русский язык, безусловно, насыщен разнообразными, в том числе очень выразительными, средствами для передачи эвиденциальных и митаривных значений. Достаточно часто эти средства русского языка звучат и в радиопередачах, и по телевизору. Вот, например, в теленовостях (18 августа 2011 г.) проходит сюжет о работе полиции: в кадре – министр Р. Нургалиев, и он произносит следующее: – *Из-за того, что они там укрывают, у них там коллективная бездеятельность.* По мнению министра, так думают и говорят граждане о деятельности (или бездеятельности) полиции. Мысль Р. Нургалиева сводится к тому, что полиции необходимо стать открытой структурой, и для более обоснованной аргументации этого призыва он “ссылается” на мнение граждан (которое он же и формулирует). Если подходить ко всей фразе с точки зрения ее структуры, можно определить, что собственно говорящему лицу “принадлежат” только слова “из-за того, что” (это – интерпретация), а все остальное – интерпретируемое мнение.

Много иллюстраций для подтверждения нашей мысли о “развитости ~ популярности” эвиденциально-митаривного контекста в русском языке можно найти в художественных текстах. Ниже приводятся примеры из сказок А.С.Пушкина:

И царицу в тот же час
В бочку с сыном посадили,
Засмолили, покатили
И пустили в Окиян –
Так велел-*де* царь Салтан [7, с.11].

Глядь – поверх текучих вод
Лебедь белая плывёт [7, с.26].

“Чудо чудное завесть
Мне б хотелось. Где-то есть
Ель в лесу, под елью белка;
Диво, *право*, не безделка ...” [7, с.26].

“Да скажите: князь Гвидон
Шлёт царю-*де* свой поклон” [7, с.28].

К морю князь – а лебедь там
Уж гуляет по волнам.
Молит князь: душа-*де* просит,
Так и тянет и уносит... [7, с.29].

“Да скажите ж: князь Гвидон

Шлёт-*де* свой царю поклон” [7, с.36].
“А кого же на примете
Ты имеешь?” – “Да на свете,
Говорят, царевна есть,
Что не можно глаз отвесть” [7, с.40-41].

И царевна к ним сошла,
Честь хозяям отдала,
В пояс низко поклонилась;
Закрасневшись, извинилась,
Что-*де* в гости к ним зашла,
Хоть звана и не была [7, с.84].

Воеводы не дремали.
Но никак не успевали:
Ждут, бывало, с юга, *глядь*, –
Ан с востока лезет рать [7, с.111].
Царь к окошку, – ан на спице,

Видит, бьется петушок,

Обратившись на восток [7, с.115].

... Да и дух вон. – Вся столица

Содрогнулась, а девица –

Хи-хи-хи да ха-ха-ха!

Не боится, *знать*, греха [7, с.125].

Косвенная речь, передача чужой речи – еще не вся эвиденциальность, это – одно из значений эвиденциальной сферы. Последовательно разграничивая модальность и эвиденциальность, можно видеть, что последняя имеет достаточно много специфических способов выражения, да и объем ее в тексте – довольно значительный. Об этом говорят, в частности, данные исследователей русских старожильческих говоров Сибири: в записях разговорной речи “на произвольно выбранные 50 страниц текста приходится около 90 фрагментов, содержащих чужую речь” [Гынгазова 2006: 33].

Вообще, во многих работах по русскому языку, а также по общему языкознанию, можно найти утверждения, что в русском языке значения пересказа и неожиданного обнаружения передаются исключительно лексически и интонационно [Лингвистический

энциклопедический словарь 1990, с.303; Бондарко 1990; Козинцева 1994; Плунгян 2000, с.321-322].

Видимо, это действительно так. Возьмем также для примера появление т.н. эффекта иронического отстранения. Например, начальник журит подчиненных, отсутствовавших на собрании: *Ну надо же! Им не хватило стульев!* Хотя данный эффект был отмечен уже в целом ряде языков, “механизм” его возникновения и языкового воплощения остается неизученным. А ведь есть еще значение подтвердившегося (или не подтвердившегося) предположения, которое, видимо, тоже может считаться эвиденциальным: *У этого человека большой род, как видно!*

Отдельно можно говорить о ситуации “интерпретации чужих действий своими словами”. Один яркий пример мы услышали также в телевизионной передаче. На экране – женщина-очевидец происшествия, и она говорит с отличительной, своеобразной интонацией о своих скандальных соседях, матери и сыне: *“На замечания мы не реагируем!”* [14 апр. 2012 г. НТВ. Обзор ЧП].

Безусловно, неисчерпаемый материал русского языка в будущем поможет пролить свет на эту проблему: какие еще семантические смыслы можно считать относящимися к эвиденциально-миративной сфере.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Бондарко А.В. Модальность: вступительные замечания // Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / отв. ред. А.В.Бондарко. – Л.: Наука, 1990. – С. 59-67.

Гынгазова Л.Г. Коммуникативная специфика чужой речи в идиолекте носителя сибирского старожильского говора // Грамматика и прагматика сложных предложений в языках Европы и Северной и Центральной Азии. Международный лингвистический симпозиум. Томск (Россия), 27-30 июня, 2006. Сборник тезисов / Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2006. – С. 33-35.

Каксин А.Д. Средства выражения модальности и эвиденциальности в хантыйском языке (на материале казымского диалекта): дис. ... док-ра филол. наук. – Ханты-Мансийск, 2010. – 302 с.

Каксин А.Д. Инфинитные формы глагола как средство выражения категории “эвиденциальность” (на примере хантыйского языка). – Вест-

- ник Южно-Уральского государственного университета. Серия Лингвистика. Выпуск 14. – 2012. – №2. – С.85-89.
- Козинцева Н.А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа) // Вопросы языкознания. – 1994. – № 3. – С.92-104.
- Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
- Пушкин А.С. Сказки. – М.: Астрель, 2007. – 107 с.
- Плунгян В.А. Общая морфология: введение в проблематику. – М.: Эдиториал, 2000. – 383 с.

Лавриненко И.Ю., Фомина З.Е.

Воронеж, Россия

**СПЕЦИФИКА ОБЪЕКТИВИЗАЦИИ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА
СТРАХ (FEAR) В ФИЛОСОФСКОЙ
КАРТИНЕ МИРА Ф. БЭКОНА (НА
МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Ф.
БЭКОНА «ОПЫТЫ И
НАСТАВЛЕНИЯ ПРАВСТВЕННЫЕ
И ПОЛИТИЧЕСКИЕ»)**

Аннотация. В статье раскрываются особенности вербальных экспликаторов эмоционального концепта страх (fear) в философской картине мира Ф. Бэкона, специфика доминантных признаков его ядерных и периферийных областей, определяемая с учетом особенностей субъектных, объектных, каузативных и оценочных составляющих исследуемого концепта.

Ключевые слова: *концепт, страх, субъект, объект, каузатор, оценка, философская картина мира.*

Сведения об авторе: первый соавтор: Лавриненко Ирина Юрьевна, аспирант Воронежского государственного архитектурно-строительного университета, ст. преп. кафедры иностранных языков Воронежского государственного архитектурно-строительного университета.

Место работы: Воронежский государственный архитектурно-строительный университет.

Второй соавтор: Фомина Зинаида Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор, почетный работник Высшего профессионального образования, заведующая кафедрой иностранных языков Воронежского го-

Lavrinenko I.Yu., Fomina Z.Ye.

Voronezh, Russia

**SPECIFIC FEATURES OF THE
OBJECTIVIZATION OF THE
EMOTIONAL CONCEPT FEAR IN
THE PHILOSOPHICAL WORLD
PICTURE OF F. BACON (ON THE
MATERIAL OF F. BACON'S WORK
"THE ESSAYES OR COUNSELS
CIVILL AND MORALL")**

Abstract. The article reveals peculiarities of verbal explicators of the emotional concept fear in the philosophical world picture of F. Bacon, specifies dominant features of its nuclear and peripheral areas, being determined in consideration of subjective, objective, causative and valuation components characteristics of the studied concept.

Keywords: *concept, fear, subject, object, causator, valuation, philosophical world picture.*

About the Author: the first co-author: Lavrinenko Irina Yurjevna, post-graduate of Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering, assistant professor of the Chair of Foreign Languages of Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering.

Place of employment: Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering.

The Second co-author: Fomina Zinaida Yevgenjevna, Doctor of Philology, Professor, Honorable Worker of Higher Professional Education, The Head of the Chair of Foreign Languages of Voronezh State Uni-

сударственного строительного университета.	архитектурно- государственный архитектурно- строительный университет.	versity of Architecture and Civil En- gineering. Place of Employment: Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering.
---	--	--

Контактная информация: 394086, г. Воронеж, ул. Южно-Моравская, 19, к.11. e-mail: Lavrinirina1@yandex.ru.

Способность человека ощущать и выражать эмоции представляет собой одну из базовых составляющих его природы, раскрывает его безграничные возможности, является неотъемлемым условием социальной и духовной самореализации. Одним из средств исследования эмоционального мира человека является изучение эмоциональных концептов – единиц структурированного знания, сформировавшихся посредством сенсуалистического способа восприятия мира человеком, его психологических особенностей, внутренних убеждений и переживаний [Фомина 2006: 22-23]. Рассмотрению специфики эмоциональных концептов посвящены исследования В.И. Телия [Телия 1986], Арутюновой Н.Д. [Арутюнова 1999] З.Е. Фоминой [Фомина 2006; 2009; 2012] и др.

«Страх - это самое древнее и сильное из человеческих чувств» (Г. Ф. Лавкрафт). Причинами страха могут быть, как известно, самые разнообразные факты и реалии, как в окружающем мире в целом, так и во внутреннем мире человека. «Ни одно человеческое бытие невозможно представить себе без страха, опасения, отвращения, без постоянной готовности к побегу из-за страха, и тем не менее, человек должен жить со своими страхами и даже тогда, когда они начинают главенствовать, когда они овладевают им, когда они проникают через улицы, дома, мысли, настроения и мечты» [Heinrichs 1974 In Bergenholtz 1980: 65 цит.: Фомина 2006: 72].

К числу самых сильных человеческих страхов психологи относят *страх перед смертью* [Fischer 1988; цит.: Фомина 2006: 72]. С древнейших времен предпринимаются попытки объяснить феномен страха с тем, чтобы его преодолеть. Уже Эпикур размышлял по поводу человеческого страха перед смертью. Он писал: "Привыкни к мысли, что смерть нас не касается, так как все добро и все зло основываются на ощущении, а смерть означает исчезновение ощущения. Таким образом, самое ужасное зло – "смерть" - нас не касается, поскольку, пока мы здесь, смерти нет, а когда она появится, нас уже не будет" [Epicur In Lothar 1990:1082; цит.: Фомина 2006: 72].

Итак, ощущение **страха** занимает особое место в парадигме эмоциональных ощущений. В самом общем смысле **страх** – эмоция с негативным содержанием, которая возникает в результате реальной или воображаемой опасности, угрожающей жизни кого-либо или чего-либо, имуществу человека (людей), или нравственно-этическим ценностям [Большая советская энциклопедия 1969-1978]. Е.И. Ильин рассматривает **страх**, как «эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия [Ильин 2001: 147]. Протекционная функция страха отмечена в работе британской исследовательницы К. Хэммонд, характеризующей страх, как самую «экстремальную» эмоцию [Хэммонд 2007: 180].

Согласно философии стоицизма, **страх** принадлежит к четырем видам аффектов, наряду с *удовольствием*, *вожделением* и *отвращением*. Страх – это одно из основных понятий философского экзистенциализма, впервые введенное С. Кьеркегором, который выделял обычный эмпирический *страх-боязнь* (нем. Furcht), причиной которого является определенный предмет или обстоятельство, и неопределенный *страх-тоска* (нем. Angst), метафизический *страх*, присущий исключительно людям и связанный со знанием человека о конечности жизни. В работах французского писателя, философа и публициста Ж.П. Сартра метафизический **страх** истолковывается, как ощущение, испытываемое человеком перед самим собой, перед своими возможностями и свободой [Хэммонд 2007: 180].

Демонстрируя прямое отношение к *негативным* эмоциональным переживаниям, страх оказывает, вместе с тем, и положительное влияние на человека, проявляющееся в его адаптивных или социальных функциях, мобилизирующим воздействием на людей, его способности помочь предвосхитить возможные нежелательные последствия, защитить человека, послужить мотивацией для выбора безопасных условий жизни [Изард 2000, цит. Зайкина 2007: 182].

Состояние страха, как отмечалось выше, относится к числу наиболее частотных эмоционально-психологических состояний, переживаемых человеком. Именно поэтому "страх" составляет предмет *специальных психологических* исследований [Изард 1980, Bergenholtz 1980, Fischer 1988, Щербатых 2007, Ильясов 2010 и мн. др.]. Что касается *лингвистических* исследований, посвященных изучению феномена «*страх*» и его отражению в сознании языкового коллектива, то, как

показал обзор многочисленных отечественных и зарубежных исследований, эмоциональный концепт «*страх*» рассматривался, главным образом, в рамках художественного дискурса и еще не служил предметом изучения в *философской* картине мира. В то же время представляется актуальным и научно значимым рассмотрение **страха**, как одной из базовых человеческих эмоций, прежде всего, с позиции мировоззренческих и лингвокультурных традиций, философски ориентированных взглядов выдающихся мыслителей, ставивших перед собой эссенциально важные задачи, связанные с осмыслением соотношения *разума и чувства, мышления/когниции и эмоции, бытия и чувства* и т.п. Научный интерес представляет, в частности, исследование проблем языковой категоризации и эпистемологической концептуализации базового концепта **страх (fear)** в философской картине мира Ф. Бэкона, как одного из выдающихся мыслителей 17 века, считавшего, что истинное знание вытекает из *чувственного* опыта.

Цель работы состоит в определении особенностей вербальных экспликаторов эмоционального концепта **страх (fear)** в индивидуально-авторской картине мира Ф. Бэкона, выявлении специфики их семантического содержания, детерминации характера и значимостной составляющей субъектов, объектов, каузаторов и оценочной составляющей исследуемого концепта, раскрытии доминантных признаков, структурирующих его ядерные и периферийные области.

Исследование проводилось на материале произведения Ф. Бэкона «Опыты и наставления нравственные и политические» (1597), демонстрирующего индивидуально-авторский взгляд на широкий спектр вопросов, касающихся социальной, политической, нравственной сторон жизни людей, содержащего основополагающие постулаты философии Ф. Бэкона.

Известно, что под *концептом* понимают ментальное образование, вербально эксплицированное посредством языковых знаков, а слово является отражением фрагментов экстралингвистической действительности, имеет первостепенную важность в порождении, восприятии, хранении и передачи информации [Кубрякова 1997].

Понятие «*страх*» понимается нами, с одной стороны, как «внутреннее состояние, обусловленное грозящим реальным или предполагаемым бедствием», с другой - (с точки зрения психологии) «как отрицательно окрашенный эмоциональный процесс» [Даль, Леонтьев 1971].

Для получения информации о структуре исследуемого эмоционального концепта, эксплицированной с помощью средств языка, был проведен анализ лексем-репрезентантов концепта **страх (fear)** в исследуемом дискурсе, а именно, лексемы **fear**. По данным лексикографических источников она репрезентирует ощущение страха, действие – бояться, а также характеристику явления – **fearful** (пугающий). Данная лексема эксплицирует наименее специфичное эмоциональное переживание средней степени интенсивности, актуальное состояние **страха**, каузаторами которого выступают конкретное событие, постоянно вызываемую эмоцию, что превратило её в *характерную черту личности* [Апресян 1999: 175-176].

По результатам проведенного нами исследования, ключевой особенностью семантико-когнитивной структуры эмоционального концепта **страх (fear)** является его объективизация как некоей *субстанциональной сущности*, для которой релевантны следующие базовые составляющие: 1) *генеалогические и собственно сенсуалистические признаки, раскрывающие его онтологическое содержание*: страх может быть врожденным (*natural*), тревожным, беспокойным (*anxious*); 2) *адресность, т.е. принадлежность людям в определенной социальной роли*: родителям (*parents` fears*), детям (*children`s fear*), людям в общем значении (*men`s fear*); 3) в качестве *первичного источника* или *когнитивного классификатора страха* выступают: *смерть (death), зависть (envy)*; 4) *сигнификативная функция страха, заключающаяся в способности страха служить предзнаменованием какого-либо явления/события*: (*страх*) *предвосхищает (preoccupateth)*; 5) *преобладание страха над другими чувствами (эмоциями)*: *страх сильнее прочих чувств (the fear is greater than the feeling)*; 6) *идентификация страха с полярными сенсуалистическими реализиями: горестями и радостями* [скрыты] (*griefs and fears [are secret]*), *гневом (anger), недовольством (discontentments), благоденствием (prosperity)*, и др.; 7) *влияние на человека*: *in fears* (*быть охваченным страхом*); 8) *способность страха аккумулировать (уплотнять) разные типы страха*: *many fears* (*много страхов*); 9) *обладание свойством экстраполяции/свойством распространения на другие субъекты на основе определенных действий, выполняемых страхом*: *делиться (impart), рождать (breedeth)*.

Приведем пример, в котором **страх** рассматривается, как ощущение, дифференцирующееся по **генеалогическим и сенсуалистиче-**

ским критериям: *Men fear death, as children fear to go in the dark; and as that natural fear in children, is increased with tales, so is the other. [Certainly, the contemplation of death, as the wages of sin, and passage to another world, is holy and religious; but the fear of it, as a tribute due unto nature, is weak [Wacon 1625] - Люди **страшатся** смерти, как малые дети потемок; и как у детей этот врожденный **страх** усиливается сказками, так же точно и **страх** смерти. Конечно, мысль о смерти как каре за грехи и переходе в иной мир благочестива. Но **боязнь** ее как неизбежной дани природе есть слабость [Бэкон 1978: 355].*

В данном примере страх представляет собой чувство, направленное на разные объекты: *смерть, потемки*; различается в зависимости от субъектов: *людей, детей*; репрезентируется, как переживание, варьирующееся по степени интенсивности, квалифицирующееся, как слабость, а также, как нативная (от лат. *nativus* - врожденный), естественная сущность. Приводятся два подвида страха: *а) страх темноты и б) страх перед смертью*, которые категоризируются в составе одного вида: **страха перед неизвестностью**. Общность природы данных подвидов объясняется тем, что *страх темноты* вызван отсутствием у человека (людей) объективных знаний об окружающем его (их) мире и ориентиров в пространстве. В его основе заложены возрастные особенности эмоционально-психического развития человека (*дети боятся темноты*), подкрепляемые подменой объективного представления о мире его субъективными образами (сказками). *Страх перед смертью* выявляется посредством анализа отношения человека к смерти. Так, если человек верит в Божественное происхождение мира, то смерть не вызывает у него ощущение страха. Вера в Бога влияет на характер восприятия человеком смерти, а именно на её принятие, как что-либо естественное, ведущее к началу новой жизни. При неверии в Бога, или когда вера в Бога не достаточно сильна, человек ощущает **страх** перед смертью, как перед окончанием жизни, после чего следует *неизвестность*, которая и вызывает опасения. Таким образом, **страх** человека перед смертью также основан на недостатке информации о чем-либо (*неизвестности*), однако причина такого недостатка объясняется атеистическим мировосприятием человека, либо недостаточно сильными религиозными убеждениями. Отметим, что оба подвида **страха** представляют собой врожденное чувство. Вербализованные ощущения **страха** меняются по степени интенсивности (*могут усиливаться*), инструментами для увеличения которой являются сказ-

ки, создающие представление о могуществе потусторонних сил, что усиливают страх человека перед внешним миром, уменьшают его представление о собственных силах, выявляют его неспособность противостоять возможной угрозе.

Кроме вербализации собственно *чувства страха*, лексема **fear** употребляется в качестве *переходного* глагола **fear (бояться)**, который облигаторно предполагает наличие определенного *объекта* или *каузатора* страха, обладает значением: «пугать», «принуждать к выполнению какого-либо действия», «чувствовать внутренний страх», «испытывать благоговейный страх», «бояться». В позиции *непереходного* глагола, лексема **fear** номинирует ощущение страха, безотносительно причины его возникновения и объектной характеристики (ср. «чувствовать страх»).

Синтагматический анализ показал, что ощущение страха, вербализованное глаголом **fear**, направлено на **явление**: *death (смерть)*, *infections (зараза)*, **действие**: *to go in the dark (находиться в темноте)*, **репрезентирует ощущение широкого спектра действия**: *many things to fear (всего опасаться)*. Кроме того, было отмечено отрицание страха, констатация отсутствия причин для его возникновения посредством отрицательной конструкции, передающей повелительное значение: *fear it not (ничего опасаться)*.

Рассмотрим пример, демонстрирующий тотальность природы страха, его масштабность, всеохватность: *It is a miserable state of mind, to have few things to desire, and many things to fear* [Васон 1625] – *Жалок тот, кто ничего не желает и всего опасается* [Бэкон 1978: 71].

Опасение (страх) в данном примере представлен, как недостаток человека. Это ощущение направлено на *все явления*, окружающие человека. **Страх** также сопоставляется с отсутствием желания, то есть стремления к чему-то, и репрезентируется, как характеристика человека, вызывающего жалость, сострадание, менее успешного по сравнению с другими. Отметим, что чувство жалости к человеку возникает при совокупности тотального страха и нежелания, что свидетельствует о большой области распространения страха, его глобальности, способности генерироваться всеми явлениями, в то время как значение морально-волевых качеств человека приуменьшается.

В следующем примере раскрывается природа страха, как ощущения, для возникновения которого нет достаточного количества оснований (*каузаторов*): *If a new sect have not two properties, fear it not;*

for it will not spread [Wacon 1625] – *Но есть еще два признака, обязательных для новой секты: иначе нечего и **опасаться** ее распространения* [Бэкон 1978: 145].

Как показано в примере, **страх** направлен на действие: возникновение и распространение новой секты, являющееся *объектом страха*. Необходимо подчеркнуть, что рассматриваемое чувство представлено не как *объективно существующее переживание, а как ощущение, которое может возникать только в определенных условиях*. Предполагаемые опасения связаны с возникновением нового вероучения (секты), что предполагает *изменение* жизни человека, его мировоззрения, идеалов и переоценку ценностей, по причине чего могут возникнуть общественные разногласия, разобщенность. Перемены могут привести к беспокойству и неуверенности в жизнь социума, что неизбежно сопряжено с ощущением **страха**. Однако отсутствие подобных общественных тенденций свидетельствует о том, что для возникновения **страха** нет причин. Описываемое чувство **страха** демонстрирует свою прямую зависимость от обстоятельств (признаков), действующих на человека извне, связано с изменением жизни людей, возможной сменой их ценностных ориентиров, объектов религиозного поклонения.

Необходимо отметить, что эмоциональный концепт **страх (fear)** в философском дискурсе Ф. Бэкона также эксплицируется прилагательным **fearful** (устрашающий), выступая в качестве характеристики смерти (death), представляя её как явление, «вызывающее ощущение страха, опасности или тревоги из-за обладания опасными свойствами» [Merriam Webster Dictionary].

Как следует из проведенного анализа, в качестве основных вербальных экспликаторов концепта **страх (fear)** в философской картине мира Ф. Бэкона выделяются: субстантивные, глагольные и адъективные лексемы, причем со значительным доминированием имен существительных. Концепт **страх (fear)** в подавляющем большинстве случаев вербализован существительным **fear** (13 из 19 лексем), что, вероятно, свидетельствует о том, что **страх** в философской картине мира Ф. Бэкона рассматривается прежде всего как некая абстрактная сущностная реалья, нежели как *свойство*, характерное для человека, или *действие*, выполняемое им.

Субъекты страха определяются только в 40% из всех анализируемых контекстов и выражают *антропологические реалии*, вербали-

зованные собирательными существительными (*men (люди), children (дети), parents (родители)*), что характеризует страх, как общественное, социоцентричное явление, имеющее идентичную природу. *Объекты* страха представляют собой пейоративные явления (67% из общего количества выявленных *объектов*), а именно: *death (смерть), envy (зависть), infections (зараза), состояние, репрезентирующее нахождение в неизвестности: go in the dark - находиться в потемках*, а также множество вещей: *many fears*. Представленный корпус *объектов* страха свидетельствует о корреляции рассматриваемого эмоционального концепта **страх (fear)** с мортморфными явлениями (от лат. *mors, mortis* – смерть) (*death (смерть)*), с физическим или духовным несовершенством человека (*envy (зависть), infections (зараза)*), недостатком информации (*to go in the dark - находиться в темноте*).

Интересно подчеркнуть, что с помощью *субъектов* страха, как реалий, на которые направленно исследуемое ощущение, были определены его *каузаторы*. Как показал семантико-когнитивный анализ, в роли наиболее частотных *каузаторов* выступает *естественное, природное стремление людей к сохранению собственной жизни* (страх смерти). Кроме того, *каузаторами* страха являются: *угроза потери материальных благ, благополучия, чувства собственного достоинства, неизвестность, строгость, социальная нестабильность*. Отметим, что *каузаторы* страха раскрывают содержание нежелательных для человека явлений, анализ которых демонстрирует стремления и желания людей. Корпус выявленных *каузаторов* эмоционального концепта **страх (fear)** демонстрирует следующие предпочтения людей: *стремление к самосохранению, благополучию, материальному достатку, необходимость получения адекватного, ясного представления об окружающем мире, свобода в действиях (в отличие от строгости)*.

Очевидно, что возникновение страха связано с ощущением человеком угрозы, опасности, которому предшествует процесс *оценки* человеком той или иной ситуации. В процессе семантико-когнитивного анализа исследуемого концепта **страх (fear)** выявлены следующие *оценочные* категории страха: 1) опасность для жизни человека (людей) (страх перед смертью, заразой); 2) религиозность человека (страх смерти); 3) обладание человеком чувством достоинства и самоуважения; 4) осведомленность человека; 5) страх потери власти и привилегированного положения (страх правителей перед завистью).

Итак, посредством анализа *субъектно-объектных* и *каузативных* отношений были выявлены следующие признаки страха в философском дискурсе Ф. Бэкона: социоцентричность, абстрактность, корреляция с пейоративными эпистемами (понятийными образами, репрезентирующими негативно коннотатированные реалии): зависть, болезнь, и т.п.), каузативная обусловленность. Архитектоника концепта **страх (fear)** представлена *субстантивными, предикативными и адъективными* составляющими, детерминирующими, соответственно, *страх-ощущение, страх-действие* и *страх-свойство*. Каждый из выявленных компонентов содержит несколько концептологических признаков, согласно которым раскрываются следующие особенности страха, категоризируемого в философской картине мира Ф. Бэкона: 1) **морторморфная обусловленность страха** или смерть как *высшая точка страха, его наиболее частотный каузатор*. Небезынтересно подчеркнуть в этой связи, что немецкий философ и писатель Герман Гессе определяет взаимоотношения между смертью и страхом следующим образом: «*Страхом всех страхов является боязнь смерти*» (“...die Angst aller Ängste: die Todesfurcht" *Der Tod ist die Angst aller Ängste*) [Герман Гессе «Степной волк» цит.: Фомина 2006: 72]; 2) **экстраполируемость на другие субъекты**; 3) страх как **предвестник завершения биологического цикла (смерти)**; 4) **превосходство силы страха относительно других эмоций**; 5) его **адресность (страх родителей, страх детей)** и **дифференциация** по генеалогическому и чувственному критериям (*врожденный, тревожных страх*); 6) **корреляция страха с мелиоративно и пейоративно коннотатированными эмоциональными переживаниями (недовольство, благоденствие и т.п.)**; 7) **высокая степень аккумуляции (накопления) страха (много страхов)**.

Таким образом, эмоциональный концепт **страх (fear)** в философской картине мира Ф. Бэкона репрезентируется, как дискретная структура, включающая признаки *абстрактного эмоционального переживания, действия* человека (людей), а также выступает, как *средство оценки*. Преобладание в составе его семантико-когнитивной структуры признаков абстрактного, самостоятельного явления, свидетельствует о демонстрации выраженной деперсонификации природы страха, а именно рассмотрении страха не как эмоционального состояния конкретного человека (людей), а как объективно существующее чувство, которое обладает определенными характеристиками. Осо-

бенности архитектоники эмоционального концепта **страх (fear)** обусловлены наличием *объектно-субъектных* и *каузативных* характеристик, а также репрезентации страха в качестве «валёрной» (от франц. *valeur* – значимость) величины (средства оценки).

Доминантными признаками эмоционального концепта **страх (fear)** являются, по нашим наблюдениям, его генетическая обусловленность (страх бывает *врожденным*), социоцентричность (*субъектами* страха является множество людей (народ)), социально-гендерная обусловленность (зависимость свойств страха от социальных и возрастных особенностей его *субъектов*, что проявляется в детерминации отдельных типов страха: *parents' fears* (страхи родителей), *children's fear* (страх детей). Согласно результатам проведенного исследования, концепт **страх (fear)** коррелирует в большей степени с пейоративными реалиями (*смерть, ненависть, темнота*) посредством семантических *связей* (с *огорчением, горестями*), сопоставительных (сравнения страха с гневом), сопутствующих (сопровождение недовольства, гнева), а также причинно-следственных (строгость рождает страх) отношений. Помимо репрезентации абстрактного ощущения, эмоциональный концепт **страх (fear)** содержит признаки чувства, сопровождающего действия человека (нахождение в темноте). К особенностям репрезентации эмоционального концепта **страх (fear)** в индивидуально-авторской картине мира Ф. Бэкона относятся его *каузативная обусловленность, дифференциация по степени интенсивности* (возможность быть большей/меньшей интенсивности по сравнению с другими чувствами).

Отличительной особенностью архитектоники эмоционального концепта **страх (fear)** в философском дискурсе Ф. Бэкона является демонстрация признаков страха, как нежелательного явления, которого, по мнению автора, следует избегать по причине его пейоративного влияния на духовную природу человека (ср.: *страх отягощает сердце* [Бэкон, 1962: 86]. Такая специфика семантико-когнитивной структуры эмоционального концепта **страх (fear)** тесно связана с мировоззренческим содержанием анализируемого произведения, назидательный характер которого раскрывает гуманистическое направление философии мыслителя: прибегая к обличению «темных» сторон человеческой души, Ф. Бэкон призывал людей к усовершенствованию их высших духовных качеств.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Апресян Ю.Д. Англо-русский синонимический словарь. - М.: Русский язык, 1999. - 544 с.
- Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка. Семантика начала и конца. - М.: Индрик, 2002. - 648 с.
- Большая советская энциклопедия: в 30 т. – М.: Советская энциклопедия, 1969-1978. [Электронный ресурс]. URL: <http://slovari.yandex.ru> (дата обращения: 27.07.12).
- Бэкон Ф. Опыты, или наставления нравственные и политические. 1597-1612: соч. в 2 т. – Т. 2. - М.: Мысль, 1978.-575 с. – С.348-481. [Электронный ресурс]. URL: http://gzvon.pyramid.volia.ua/biblioteka/kafedra_filosofii/libph/bacon/07/index.shtml.htm (дата обращения: 12.07.12).
- Бэкон Ф. Новая Атлантида. Опыты и наставления нравственные и политические. - М.: Из-во Академии Наук, 1962. – 238 с.
- Даль В. Толковый словарь. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.agape-biblia.org/books/Book05/P221.HTM> (дата обращения: 4.01.13).
- Зайкина С.В. Страх. Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. - М.: Гнозис, 2007. - 512 с.
- Ильясов Ф. Н. Феномен страха смерти в современном обществе // Социологические исследования. – 2010. – №9. – С. 80-86.
- Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб, 2001. – 752 с.
- Изард К. Эмоции человека. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 440 с.
- Изард К. Психология эмоций. - СПб.: Питер, 2000. – 450 с.
- Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова Е.С. [и др.] - М.: Изд-во МГУ, 1997. - 245 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/849/word/koncept> (дата обращения: 24.12.12).
- Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции (рус.). — Москва, 1971. [Электронный ресурс]. URL: <http://flogiston.ru/library/leontev> (дата обращения: 25.07.12).
- Merriam Webster Dictionary. [Electronic resource]. URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/fear> (дата обращения: 10.08.12.)
- Фомина З.Е. Немецкая эмоциональная картина мира и лексические средства ее вербализации. - Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2006. - 336 с.

- Хэммонд К. На качелях эмоций: почему мы любим, ненавидим, радуемся и страдаем. - М.: Олимп-Бизнес, 2007. – 334 с.
- Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. - М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
- Фомина З.Е. Паремический концепт “Leben” как семиотически и культурно-стратифицированная категория // Научный вестник Воронеж. гос. арх.-строит. ун-та. Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2009. – Вып. 1 (11). – С. 19-30.
- Фомина З.Е. Метафорические репрезентации природы в поэтической картине мира Ингеборг Бахман и Сергея Есенина в аспекте их дифференциации и универсализации // Научный вестник Воронеж. гос. арх.-строит. ун-та. Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2012. – Вып. 2 (18). – С. 135-143.
- Щербатых Ю.В Психология страха. - М.: Эксмо, 2007. - 512 с.
- Bacon F. The Essays or Counsels Civil and Moral [Electronic resource] // Francis Bacon's Essays. – URL: <http://www.westegg.com/bacon/index.essays.html> (дата обращения: 25.07.2012).
- Bergenholtz H. Das Wortfeld «Angst»: e. Lexikograph. Unters. Mit Vorschlagen für e. grosses interdisziplinäres Wörterbuch d. dt. Sprache. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1980. - 280 S.
- Fischer I. Emotionen im höheren Lebensalter: eine kritische Analyse im Hinblick auf Theorien, Methoden und empirische Ergebnisse. – Frankfurt a.M; Bern [etc.]: P. Lang, cop. 1988.

Мезенцева Т.А.

Екатеринбург, Россия

**АНАЛИЗ ЭМОТИВНЫХ
ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В****ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ**Аннотация. Статья освещает проблему выделения и исследования эмотивных языковых средств в текстах художественных произведений.Ключевые слова: *эмотивные языковые средства, лингвистический анализ художественного текста, эмоции, эмотивные смыслы.*Сведения об авторе: Мезенцева Татьяна Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский государственный экономический университет.

Контактная информация: 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта / Народной воли, д. 62 / 45, к. 519.*e-mail: tanya_mezentseva@mail.ru.**Mezentseva T.A.*

Ekaterinburg, Russia

**THE ANALYSIS OF LANGUAGE
MEANS OF EXPRESSING****EMOTIONS IN FICTION TEXTS**Abstract. The article deals with the problem of picking out and researching language means of expressing emotions in fiction texts.Keywords: *language means of expressing emotions, the linguistic analysis of fiction texts, emotions, emotional meanings.*About the Author: Mezentseva Tatyana Alexandrovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State University of Economics.

Определение эмоций дается многими исследователями, приведем определение П.В. Симонова: «Эмоция есть отражение мозгом человека и животных какой-либо актуальной потребности (ее качества и величины) и вероятности (возможности) ее удовлетворения, которую мозг оценивает на основе генетического и ранее приобретенного индивидуального опыта.» [Симонов 2008: 277]. Не выработан общепринятый взгляд на сущность эмоций и выработку терминологии.

Эмоциональные проявления человека, в силу их комплексной природы, предполагают их всестороннее рассмотрение: «Эмоции представляют собой разновидность человеческих страстей, которые пронизывают все сферы жизни человека и отражаются на всех уровнях его языка, поэтому не только лексика языка, но и фонетика и грамматика также пронизаны эмоциональными обертонами. Под грамматикой эмоций понимается эмоциональный синтаксис и эмоциональная морфология (аффиксация, грамматические формы слов в тексте). Фонетика эмоций включает эмоциональную интонацию, которая имеет не

только коммуникативную, но и эмоциональную функцию. Известно, что интонация культуросоносна и эксплицирует образованность и воспитанность говорящих. Она выражает все оттенки настроений и эмоциональных состояний, является носителем коммуникативных смыслов и средством психологического воздействия на человека.» [Шаховский 2010: 21].

Двойственность статуса языковых единиц обусловлена его существованием в форме языковой системы и в форме речи. Языковые единицы существуют в виде инвариантных абстракций, составляющих основу языковой системы, и в виде вариантов, представляющих эти абстрактные единицы в речи. Нет единого подхода к тексту, рассматривать ли его только как единицу речи, или также как единицу языка, при этом, если исследователи рассматривают текст как языковую единицу, выделяется текстома как языковой инвариант текста, реализуемый в речи: «Под текстомай понимается потенциальный текст в отличие от актуального, конкретно создаваемого речевого произведения. Текстома – своего рода «модель текста», наименование абстрактного инварианта, реализующегося в речи в виде конкретных вариантов – текстов.» [Алефиренко и др. 2012: 12].

Художественные тексты служат объектом множества направлений лингвистического анализа. Не до конца определен статус текста как единицы исследования, при этом текст охватывает различные языковые уровни, а также культурный уровень: «Безусловно признается, что текст – речевое произведение, которое может быть особой языковой единицей и соответственно предметом лингвистического рассмотрения. Статус этой единицы (единица языка и речи или только единица речи?) пока не бесспорен. Также признается сегодня, что текстовый уровень не является вершинным для языка, он гармонично включается в уровень культуры.» [Бабенко 2004: 33-34].

Эмоции имеют двойное значение для художественной литературы. Во-первых, эмоции являются непосредственным предметом изображения в художественном произведении. Во-вторых, целью каждой авторской работы является вызов эмоционального отклика у читателей. «Именно человек, его внутренний мир, духовные искания и переживания всегда составляли и составляют центр литературного произведения. (...) Эмоциональное содержание – неременный компонент семантической структуры текста, оно пронизывает всю ткань произведения, не оставляя равнодушным и читателя». [Бабенко 1989: 102].

Художественные тексты – источник познания мира эмоций человека: «Художественная литература является депозитарием эмоций: она описывает эмоциональные категориальные ситуации, вербальное и невербальное эмоциональное поведение человека, способы, средства и пути коммуникации эмоций, в ней запечатлен эмоциональный видовой и индивидуальный опыт человека, способы его эмоционального рефлексирования.» [Шаховский 2010: 115 - 116].

Н.С. Болотнова обращает внимание на систему эмотем текста: «В лирическом произведении особую значимость имеет эмоциональный подуровень, единицами которого являются эмотемы (лингвистически репрезентированные сигналы эмотивности). Система эмотем формирует в сознании читателя представление об эмоциональном тоне, который может варьироваться и формировать общую эмоциональную тональность произведения.» [Болотнова 2009: 262].

Л.Г. Бабенко, рассматривая эмотивную лексику в художественных текстах, выделяет определенные семантические текстовые комплексы, в которые организуются определенные лексические группы эмотивных слов: «Обращаясь к выяснению роли эмотивной лексики в смысловой структуре текста, в частности в структуре образа автора и образов персонажей, нужно исследовать ее семантический радиус, парадигматические связи, ассоциативные связи, типологию текстовых фрагментов, включающих эту лексику, эстетико-стилистическую значимость в содержании всего текста. Процесс исследования текстовых функций слов при этом может идти по двум направлениям: от слова к текстовой функции и от функции в тексте – к слову. Считаем, что полезно совместить оба подхода. Выявляя на предварительном этапе анализа всю эмотивную лексику из одного законченного текста, мы в дальнейшем анализируем ее взаимодействие с содержанием текста.» [Бабенко 1989: 106].

Эмотивные лексические средства в тексте могут функционировать в различных типах контекстов: «Способы манифестации эмотивных смыслов и, следовательно, воплощения эмотивных ситуаций разнообразны: от свернутых (семный конкретизатор, слово) и минимально развернутых (словосочетание, предложение) до максимально развернутых (фрагмент текста, текст). Эмотивные текстовые смыслы разнообразно взаимодействуют друг с другом: пересекаются и расходятся, притягиваются и отталкиваются. В результате подобного взаимо-

действия складывается эмотивное содержание художественного текста.» [Бабенко 1989: 106].

Очевидна глубинная связь художественного текста с культурой и культурно обусловленными языковыми традициями, с точки зрения его формы и содержания, как в процессе первичной, авторской, так и вторичной, читательской, коммуникативной деятельности. Семантическая структура текста представляется результатом речевой реализации единиц различных языковых уровней. Изображение эмоций – существенный компонент содержательной структуры эмоций, изучение средств текстовой репрезентации эмоции может проводиться на различных языковых уровнях, лексическом, фразеологическом, синтаксическом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Текст и дискурс / Н.Ф. Алефиренко [и др.] – М., 2012. – 232 с.
- Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. – Свердловск, 1989. – 184 с.
- Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. – М.: Екатеринбург, 2004. – 464 с.
- Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. – М., 2009. – 520 с.
- Симонов П.В. Информационная теория эмоции // Психология эмоций. – СПб., 2008. – С. 276-284.
- Шаховский В.И. Эмоции: долигвистика, лингвистика, лингвокультурология. – М., 2010. – 128 с.

Михайлова Е.С.

Волгоград, Россия

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ИЗУЧЕНИЯ СКАЗКИ**

Аннотация. Сказка - это один из основных жанров устного народно - поэтического творчества, которому предшествовал миф, произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел, рассказываемый в воспитательных или развлекательных целях.

Ключевые слова: сказка, миф, классификация сказок, языковая картина мира

Сведения об авторе: Михайлова Екатерина Сергеевна аспирант кафедры английской филологии

Место работы: Волгоградский государственный социально - педагогический университет.

Контактная информация: 400131 город Волгоград улица Новороссийская д. 2к кв.10

e-mail: Katycuk@rambler.ru

Mikhaylova E .S.

Volgograd, Russia

**THEORETICAL ASPECTS OF
STUDYING OF THE FAIRY TALE**

Abstract. The fairy tale is one of the main genres oral is national - poetic creativity to which the myth, work of magic, adventurous or household character with installation on the fiction told in the educational or entertaining purposes preceded

Keywords: fairy tale, myth, classification of fairy tales, language picture of the world

About the Author: Mikhaylova Ekaterina Sergeevna graduate student of chair of English philology, Place of employment: Volgograd State Social - Pedagogical University.

Сказка представляет собой архаическое представление, аккумулярованное в словарном составе языковой картины мира определенной культуры. Этот аспект делает ее содержание отличным от образа действительности в научной картине мира. Рассмотрим понятие научной картины мира.

Под научной картиной мира понимается одна из возможных картин мира, которой присуще как что-то общее со всеми остальными картинами мира – мифологической, религиозной, философской, - так и нечто особенное, что выделяет именно научную картину мира из многообразия всех остальных образов мира. Как и все остальные картины мира, научная картина мира содержит определенные представления о структуре пространства и времени, объектах и их взаимодействиях, законах и месте человека в мире. (<http://ru.wikipedia.org>). Под языковой картиной мира вслед за В.И. Карасиком мы понимаем «целостная со-

вокупность образов действительности, переработанная коллективным человеческим сознанием, называется языковой картиной мира» [Карасик 2002, с. 104]. Сказка соответственно представляет собой специфическое видение мира.

Рассмотрим этимологию понятия «сказка». В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля сказано, что сказка - «всякое деловое показанье, объяснение, ответ подсудимого, речи свидетелей, отчет о случае, о происшествии» [Даль 1909, том 4 с. 170]. Так же в русском языке существовало словосочетание «ревизские сказки» - это были «именные списки всего наличного населения». С XVII же века прослеживается еще одно, притом противоречащее приведенному выше значение слова «сказка». В указе царя Алексея Михайловича 1649 г. говорится: «Многие человецы неразумем веруют в сон, и в встречу, и в полаз, и в птичий грай, и загадки загадывают, и сказки сказывают небывые» [Пропп 1984, с. 32-36].

В современном значении, по мнению В.Я. Проппа, данная лексическая единица появилось не раньше XVII века. Но это не значит, что Древняя и Средневековая Русь не знали сказок. Памятники письменности свидетельствуют о том, что в Древней Руси употреблялось другое слово для обозначения сказок, таким словом служила «баснь», чему соответствовал глагол «баять» и существительное «бахарь» [Пропп 1984, с. 32-36].

Дефиниция «сказка» трактуется неоднозначно. Одни фольклористы отождествляют сказку и устную прозу, включают в сказочные эпос и воспоминания, и мемуарный рассказ и многое другое [Аникин 1977, с.7]. Другие фольклористы чрезмерно сужают понятие сказки, выделяют «собственно сказки», к которым относятся волшебные и приключенческо – бытовые сказки, иногда животные эпос [Афанасьев, Кравцов, 1977, с. 104 – 105].

Приведем в качестве примеров несколько определений данной лексической единицы. Весьма сжатое определение дал академик Ю. М. Соколов. Под народной сказкой он подразумевал устно-поэтический рассказ фантастического, авантюрно-новеллистического или бытового характера [Соколов 1941]. Наиболее точным и полным, по мнению ученых, является определение, данное крупнейшим собирателем и исследователем сказки А. И. Никифоровым: «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» [Никифоров, 1971, с. 146]. В.П. Аникин подразумевал под сказкой, коллективно созданные и коллективно хранимые народом устные художественные эпические повествования в прозе. С нравственно-этическим, социально-политическим и общественно-бытовым содержанием, которое по самой своей основе требует полного или частичного использования приемов неправдоподобного изображения действительности и в силу этого прибегает к фантастическому вымыслу, разнообразные и традиционные формы, которого складывались на протяжении веков в тесной связи со всем укладом народной жизни и находились в первоначальной связи с мифологией [Аникин 1959. с. 221].

Итак, под сказкой понимается один из основных жанров русского – народного творчества, эпические, преимущественно художественное прозаическое произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел, рассказываемое в воспитательных или развлекательных целях.

Сказка возникла в эпоху первобытнообщинного строя и играла большую роль в устном народном творчестве всех народов на разных этапах его развития.

Понятие сказки тесно связано с понятием «миф», поэтому говоря о происхождении сказки необходимо рассмотреть несколько вопросов связанных с мифом. Миф - это «сказание, передающее представления людей о мире, месте человека в нём, о происхождении всего сущего, о богах и героях» [<http://ru.wikipedia.org>]. Время действия мифов обычно относится к очень далеким временам, когда, как думали люди, мир, Вселенная еще не сформировались. На ранних этапах стадиях развития мифы по большей части примитивны, кратки, элементарны по содержанию, лишены связной фабулы. Позднее, на пороге классового общества, постепенно создаются мифы, разные по происхождению, мифологические образы и мотивы переплетаются, мифы превращаются в развернутые повествования, связанные друг с другом, образуя циклы. Мифы представляют собой своеобразную систему фантастических представлений об окружающей человека природной и социальной действительности. Содержание мифа мыслится первобытным сознанием вполне реальным, различие между реальным и сверхъестественным не проводится. На пороге классового общества

миф подвергается существенной трансформации. В связи с делением общества на классы миф тоже расслаивается.

Такие ученые как В. Я. Пропп, В.П.Аникин, Н.И. Никулин считают, что мифы послужили своеобразным источником для развития научных представлений, зарождения философии, литературы, живописи, скульптуры, архитектуры, музыки, театрального искусства. Самые древние сказки обнаруживают сюжетную связь с первобытными мифами. Таким образом, совершенно очевидно, что миф был предшественником волшебной сказки. Фантастика волшебной сказки ведет свое происхождение от мифов и некоторых представлений первобытного общества. Наблюдается одухотворение природы: звери, деревья, травы, умеют говорить, думают и даже проявляют смекалку и мудрость, тотемизм, который является своеобразной формой религиозного сознания связи человека с природой и зависимости от нее. Тотемизм тесно переплетен с эпохой материнского рода. Материнские роды носили имя тотемного зверя, и каждый из членов родовой организации считался потомком звериного предка и, конечно, сородичем того или иного животного – тотема. У материнского рода отрицательное отношение к тотемному зверю исключено. Переход от почитания тотемного существа к его осмеянию совершился в условиях распада древнего материнского рода и установления патриархата. Здесь и древние запреты – табу: отсюда советы персонажам не делать того – то и того – то, иначе произойдет непоправимое. Здесь и различные обычаи и поверья. И конечно, в переработанном виде – вера в магию, волшебство, в том числе в магию слова, в заклинание; достаточно произнести нужное слово – и совершиться чудо.

Под волшебной сказкой обычно понимается устный рассказ, в котором положительному персонажу помогают сверхъестественные силы, волшебные предметы, чудесные помощники (животные, люди, волшебные и мифологические существа).

В науке о сказке существует проблема классификации сказочных жанров. В «Сравнительном Указателе Сюжетов: восточнославянская сказка представлены следующие жанры сказочного фольклора:

Сказки о животных, растениях, неживой природе и предметах.

Волшебные сказки.

Легендарные сказки.

Новеллистические (бытовые) сказки.

Сказки об одураченном чёрте.

Анекдоты.

Небылицы.

Кумулятивные сказки.

Докучные сказки.

Многие фольклористы (В. Я. Пропп, Э. В. Померанцева, Ю. И. Юдин, Т. В. Зуева) различают в составе жанра «Бытовые сказки» две жанровых разновидности: новеллистические и анекдотические сказки. Анекдотические сказки вбирают в себя сюжеты из группы «Сказки об одураченном чёрте», многие сюжеты, отнесённые к анекдотам, некоторые сюжеты, включённые в раздел новеллистические сказки, и некоторые сюжеты, причисленные к волшебным сказкам.

В повествовательном фольклоре не всегда можно провести чёткую границу между жанрами. Так, легендарная сказка может совмещать признаки сказки и легенды, а прозаические переделки былин могут быть отнесены в особую жанровую группу «Богатырская сказка».

Разным сказкам свойственны разные группы персонажей. Обратимся к персонажам волшебной сказки. Основной герой в данном типе сказки в сущности один. Имя Иван допускает любые замены – Василий, Фрол и т.д. Независимо от того как его зовут, его облик, поведение, судьба одни и те же. В начале сказки он называется среди прочих действующих лиц: *«Жил – был царь, у него было три сына...»* или *«Жил на свете старый солдат...»* - таково типичное начало большинства волшебных сказок. Перед нами в сущности один и тот же обобщенный собирательный образ положительного героя, созданный фантазией и мечтой народа и воплощенный в сходные между собой конкретные образы, вплетенный в разнообразные фабульные схемы. Как не различны приключения всех этих героев, как ни разнообразны чудовища, с которыми они борются, и препятствия, которые они преодолевают, - основная повествовательная линия всех этих сказок едина. Мужественный, бесстрашный, верный, красивый герой преодолевает все беды и невзгоды и завоевывает свое счастье, будь то царский престол, рука царевны или победа над врагами Родины. Центральным в волшебной сказке является образ положительного героя или героини, весь интерес повествования сосредоточен на его судьбе. Он воплощает в себе народный идеал красоты, нравственной силы, доброты, народные представления о справедливости.

Персонажи волшебной сказки Проппом В.Я разделены на семь групп в зависимости от их функций развития. Пропп В.Я. дал им на-

звания, которыми теперь широко пользуются фольклористы как научными терминами: вредитель (то есть тот персонаж, который наносит вред положительному герою); даритель (персонаж, который дарит герою волшебное средство или чудесного помощника); похищенный объект (им может быть человек, например царевна, какой – нибудь предмет – волшебный перстень); отправитель (персонаж, который отправляет героя в дальний путь на подвиг, что бы вернуть похищенное); ложный герой (тот, кто хочет незаслуженно воспользоваться плодами подвига настоящего героя) и настоящий герой [Пропп 1988.]. Героя не редко отличает чудесное рождение: царица съедает горошину, выпивает воды из колодца или ручья, съедает чудесную рыбу. Так же герой волшебных сказок отличается от остальных персонажей высокими моральными качествами, которые помогают ему одержать победу. Герой воплощает в себе наивысшие человеческие идеалы – доброту, гуманизм, справедливость.

Женские образы занимают в сказках значительное место. Этими образами сказка передает народные представления о девушке – невесте, жене, матери. Наибольшую художественную разработанность получил образ чудесной невесты. Это не только красавица, какой не сыщешь во всем мире, но и существо, наделенное волшебством, это чудесный помощник, приносящий в дар возлюбленному свою могущественную силу.

Подводя итоги всему выше сказанному, можно сделать выводы:

Сказка - это один из основных жанров устного народно - поэтического творчества, которому предшествовал миф, произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел, рассказываемый в воспитательных или развлекательных целях.

Единая классификация сказок в настоящее время не разработана. По тематическому принципу классификации сказки можно выделить следующие тематические группы: сказки волшебные; сказки о животных (животный эпос); сказки бытовые, кумулятивные. Под волшебными сказками обычно понимают такие устные рассказы, в которых положительному персонажу помогают сверхъестественные силы, волшебные предметы, чудесные помощники. Женские образы занимают в сказках значительное место.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Аникин В.П. Русская народная сказка. – М. Учпедгиз, 1959. – 256 с.
- Даль В.И Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. – М.: Русский язык, 1980. – 684 с.
- Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
- Кравцов Н.И., Лазутин С.Г. Русское устное народное творчество. – М.: Высшая школа, 1977. – 376 с.
- Никифоров А.И. Русская детская сказка драматического жанра // Сказочная комиссия в 1927 году. – Л.: Наука, 1928. – С. 36-59.
- Пропп В.Я. Русская сказка. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 335 с.
- Пропп В.Я. Морфология сказки. – М.: Лабиринт, 1988. – 152 с.
- Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 365 с.
- Соколов Ю. М. Русский фольклор. – М.: Учпедгиз, 1941. – 557 с.
- Восточнославянские волшебные сказки. – М.: Просвещение, 1992. – 447 с.
- Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikipedia.org>.

Фоменко Е.Г.

Запорожье, Украина

**ЭПИФАНИЧЕСКОЕ
ОТКРОВЕНИЕ В
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯХ
ДЖЕЙМСА ДЖОЙСА**

Аннотация. Ядерный идиостиль Джеймса Джойса выстраивает эпифаническое откровение на прерванной иерархии традиционных повествовательных категорий для концептуализации СОПРИКОСНОВЕНИЯ путем интеграции языка, культуры и сознания в космическое ПРОБУЖДЕНИЕ ОТ ГРЕХА.

Ключевые слова: эпифаническая модель, эпифания, ядерный идиостиль, язык, культура, сознание.

Сведения об авторе: Фоменко Елена Геньевна, доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики перевода.

Место работы: Классический приватный университет, Институт иностранных языков, г. Запорожье, Украина

Контактная информация: 69002, г. Запорожье, ул. Жуковского 70Б, к. 617.
e-mail: clara8257@mail.ru

Fomenko E. G.

Zaporizhzhya, Ukraine

**EPHIANIC REVELATION IN
THE CONCEPTUALIZATIONS OF
JAMES JOYCE**

Abstract. The core idiostyle of James Joyce builds his epiphany on destroyed hierarchy of conventional narrative categories to conceptualize TOGETHERNESS by integrating language, culture, and consciousness into cosmic AWAKENING FROM SIN.

Keywords: epiphany model, epiphany, core idiostyle, language, culture, consciousness.

About the Author: Fomenko Elena Geniivna, Doctor of Philology, hab., Professor of Translation Studies. Languages.

Place of employment: Classic Private University, Institute of Foreign Languages, Zaporizhzhya, Ukraine.

Проблема «языкосознания», которое «невозможно понять посредством лингвистического исследования текста» [Мамардашвили 2004: 50] является ключевой для лингвотипологической концепции художественного текста. М. Фуко задается вопросом: «Является ли <...> стремление восстановить потерянную целостность языка завершением мысли XIX века или же оно предполагает формы, с нею уже несовместимые?» [Фуко 1977: 396] Р. Барт приходит к выводу, что «текст размещается в языке, существует только в дискурсе» [Барт 1989: 415]. Эпифаническая модель художественного текста, отличительными чертами которой являются первичность языка и обращение к действующему сознанию внутреннего человека, создается одно-

хронными идиостилиями М. Пруста, Дж. Джойса, А. Белого, позднего Т. Манна и их последователями. Впервые теологический термин «эпифания» применил к психологизации впечатления Эмерсон в 1838 г. [Tigges 1999: 41-42, 61].

Индивидуально-авторское сознание Дж. Джойса связано с религиозным познанием ИСТИНЫ через откровение. Н.Д. Арутюнова указывает на онтологические (вечность, неизменность, сокровенность, единственность), гносеологические (вера, доступность через откровение), аксиологические (благодать, конечная цель бытия) и модальные (необходимость существования, прескриптивность) признаки ИСТИНЫ в религиозном сознании [Арутюнова 1991: 23-24]. В эпифаническом искусстве возникает пространство НЕЧТО ПОДОБНОГО, из которого извлекается ИСТИНА думанья языком откровения, сравните у Э.М. Форстера: *reabsorbed into the part of the mind that seldom speaks* [Forster 1991: 84].

С. Тейлор считает эпифаническое искусство органичным для художественных систем XX века. Он мыслит эпифанию как принцип познания в процессе преобразования духовности и высвобождения от механистического взгляда на мир. Он утверждает, что гармония эпифании бытия, воспетая Вордсвортом, Блейком, Шелли и другими романтиками, к началу XX века разрушается урбанизацией и техническим прогрессом. Ранние образцы эпифании субъективного, фрагментарного опыта С. Тейлор находит у Ш. Бодлера. Происходит сдвиг к языку как структуре, в результате чего эпифания возникает в промежутке, в пространстве между словами или образами под воздействием их собственного притяжения, а не референта, на который они указывают. С. Тейлор считает, что природа эпифании полностью раскрывается в лирических текстах Р.М. Рильке, провозглашающих взаимодействие (“transaction”) между человеком и миром [Taylor 1984: 465-466, 482]. Сходного мнения придерживается В. Мюллер, который в лирических текстах Р.М. Рильке, Э. Паунда и У.К. Уильямса видит общий принцип трансформации реального предмета в субъективированный образ [Müller 1997: 76].

Общехристианскую модель обращения к богу применительно к литературному процессу Р. Жирар называет «обращающим письмом». Например, у М. Пруста его герой Марсель становится писателем в ходе трансформирующего духовного озарения. Марселю кажется, что исчерпаны возможности стать великим писателем; ему вспоминается

подобный опыт в прошлом, который, наслаиваясь на настоящее, духовно озаряет и меняет его письмо, разграничивая написанное до обращения и после. В момент озарения Марсель схватывает целостность того, что ему предстоит написать. Р. Жирар полагает, что «В поисках утраченного времени» написан рукой писателя, обращенного к озарению [Girard, 1999: 39-41].

Актуальность рассмотрения эпифанического откровения в концептуализациях Джойсом ИСТИНЫ СОПРИКОСНОВЕНИЯ обусловлена необходимостью интегрального понимания того, как культурный концепт мыслится в процессе его актуализации языком эпифанического откровения. Важно выяснить, как «из глубины изначального одиночества, каковым и является по сути наша жизнь, мы вновь и вновь предпринимаем попытку взаимопроникновения, стараемся разодиночиться и заглядываем в другое человеческое существо, чтобы дать ему свою жизнь в обмен на его» [Ортега-и-Гассет 1991: 306].

Цель статьи – выявить влияние христианской этики на концептуализации Джойса, связанные с ПРОБУЖДЕНИЕМ от ГРЕХОПАДЕНИЯ.

В тексте «Сестры» [Joyce 1996a: 7-17] Джойс обращается к духовному (культурному) концепту ГРЕХ в проекции на сломанный потир, без которого нет отпущения грехов. Концептосфера личности священника скрыта за потиром, вложенным в его руки посмертно. В концептосферу ГРЕХОПАДЕНИЯ входят СМЕРТЬ (*dead, corpse, paralysis, deadly work, two candles*), ГРЕХ СМЕРТНЫХ (*some maleficent and sinful being, simony, the simoniac of his sin*), ИСПОВЕДАНИЕ (*to confess something, confess to me, the secrecy of the confessional, Eucharist*). Священник проводит собственную классификацию ГРЕХА, различая СМЕРТНЫЙ ГРЕХ, ПРОСТИТЕЛЬНЫЙ ГРЕХ и НЕСОВЕРШЕНСТВО. В теологичности СЛОВА раскрываются закономерности парализованного сознания человека, не выполнившего предписанное отпущение грехов из-за сломанного потира. Рассказчик попадает в сферу сознания, где кающийся священник исповедуется своему ученику, принимающему покаяние и храня его мистическую тайну по-человечески. Тайна сломанного потира изменяет структуру сознания рассказчика. Событие сломанного потира, в целом виде вложенного в руки почившего священника, становится эпифаническим откровением, направленным на прощение греха с соблюдением таинства покаяния, где кающийся и духовник становятся одним лицом.

Как известно, Розенкрейцер, имя которого дядя мальчика связывает со своим племянником, является эпифаническим олицетворением Люцифера. Принадлежность розенкрейцерской традиции означает, что обучавший мальчика священник сообщал ему духовные истины в соответствии с познавательными возможностями своего ученика. Истинным для розенкрейцеров является отбор слов: ... *I said softly to myself the word paralysis. It had always sounded strangely in my ears, like the word gnomon in the Euclid and the word simony in the Catechism* [Joyce, 1996a: 7]. Розенкрейцерством интересовался выдающийся деятель ирландского возрождения У. Б. Йейтс. В приведенном примере ассоциируются три слова: медицинский термин «паралич», гномон, остаточный параллелограмм в евклидовом пространстве, и слово «симония», которое употребляется в значении «религиозное наставничество» [Gifford 1982: 29].

Евангельский символ чаши для причастия изначально содержит упоминание о смерти, страдании и грехе. Духовный пастырь, сломавший чашу собственной жизни, отягощен в гробу ношей, которая обесценила его существование: ... *the old priest was lying still in his coffin as we had seen him, solemn and reuculent on death, an idle chalice on his breast* [Joyce 1996a: 17]. Е. Ингерзол считает лексему *idle* аллюзией к Теннисону (“Tears, idle tears”), что отвечает эпифанизации смерти [Ingersoll 1995: 31].

ПРОБУЖДЕНИЕ в «Сестрах» связано со свободой, обретенной мальчиком после смерти наставника: ...*I felt even annoyed at discovering in myself a sensation of freedom as if I had been freed from something by his death* [Joyce 1996a: 11]. Пробуждается познание освещенного пространства окна через две свечи, символы Ветхого и Нового Завета, огромных облаков на закате дня, спокойствия смерти, умиротворяющей в вечности и в умолчании. Во сне мальчика священник исповедуется ему в духовном пространстве фантазий, где кается в грехе, находясь в греховой зоне человеческого художественного думанья. Фигура гномона появляется в квадрате исповедальни, который выносится за параллелограмм церкви вместе со священником, ведущим диалог о себе с учеником, связанным с ним узами духовного братства. Эпифаническое откровение состоит в понимании НЕЧТО ПОДОБНОГО, которое разделяет статичное ГРЕХОПАДЕНИЕ (*no hope* [Joyce 1996a: 7]) от динамичного ПРОБУЖДЕНИЯ сопричастных первородным грехом ДУШ (*The fancy cane to me that the old priest was smiling as he lay there*

in his coffin [Joyce 1996a: 13]). Неслучайно Джойс включает русские лексемы «грех» и «душа» в «Финнеганов помин» для обозначения грешной плоти (*the Grex's molten mutton* [Joyce 1992: 170]) и выделения локуса чувств в концептуализациях ДУШИ в русском внутреннем мире (*to look after our douche douche, the miracles, death and life are these* [Joyce 1992: 605]). Ни один из множества языков, включенных в «Помин», не объединяется так с английским языком Джойса для производства когнитивных смыслов, столь значимых для художественного воплощения христианской этики. Иными словами, эпифаническая модель выводит эпифанию как религиозное богоявление из сферы христианской жизни в художественный дискурс, в котором она обретает космическое значение и становится узнаваемой чертой языка писателя [Bidney 1997: 197].

Если в «Сестрах» ПРОБУЖДЕНИЕ угадывается в умолчаниях отточий и в серийности неопределенного местоимения *something*, то в «Финнеганове помине» индивидуально-авторские концептуализации ПРОБУЖДАЮТ УХОДЯЩИЙ КОНФЛИКТУЮЩИЙ МИР (*the wikeawades world* [Joyce 1992: 608]). Например, разные по звучанию греческое слово *Irene* или новообразование *Bebebekka* от венгерского слова “beke” актуализуют в «Помине» концепт МИР. В то же время одинаковые звучания слов выражают противоположные значения: английская лексема *slain* (концепт СМЕРТЬ) созвучна пожеланию доброго здоровья в гаэльском наречии (концепт ЖИЗНЬ), что позволяет Джойсу в одной форме нейтрализовать оппозицию ЖИЗНЬ-СМЕРТЬ для ПРОБУЖДЕНИЯ ОТ ГРЕХОПАДЕНИЯ.

Эпифаническое откровение Джойса выстраивается на макроструктурном уровне путем свертывания конвенциональной иерархии повествовательных категорий, заменяя ожидаемую иерархию надстройками смысла. Эпифаническим событием в «Сестрах» является сон мальчика, в котором сохраняется тайна исповедания, но меняются атрибуты и деятели покаяния. Джойс исследует ГРЕХОПАДЕНИЕ, которое сопутствует человеческой жизни и тяготеет над ней. Откровением является стремление к ПРОБУЖДЕНИЮ ОТ ГРЕХОПАДЕНИЯ, которое обретает действующее сознание внутреннего человека. В индивидуально-авторском понимании Джойса ГРЕХ мучает человека, поскольку он изначально навязывается человеческой жизни. Поэтому в «Сестрах» познается СВОБОДА как выход из исповедальни, в которой один человек отпускает другому первородный грех. В этом остат-

ке, гномоне, отыскивается эпифаническое откровение, переосмысливающее смыслы вербализованных ассоциативных рядов.

Например, в «Портрете» ассоциативный ряд «грех Стивена»/«исповедь Стивена» формируется дериватами (*sin/sinner/sinful, confession/confessor/confessional*) и лексемами, объединенными с ними тезаурусными связями: [vice] *imperfection, err, [impurity] lewd, [disclosure] unveil, unmask*. Сюда же относятся лексемы *absolve/absolution, guilt, repent* и их словарные синонимы, относящиеся к одной доминанте синонимического ряда: [liberation] (*he would never be freed ... before absolution was given him* [Joyce 1996b: 124], [forgiveness] *grace, absolution (his old consciousness of his state of grace* [Joyce 1996b: 174]). Обыгрывание смыслов повторяющихся лексем обеспечивает переходы из одного ряда в другой, не разрывая единства отдельного ассоциативного ряда и, одновременно, вовлекая в новые ассоциативные построения.

В третьей главе «Портрета» индивидуально-авторскими являются концептуализации: *his sinful soul, kneel, worshipper, holy image, purgatory, purgatorial fire, his penance, sanctify, seven deadly sins, sinful past* и другие. Они адаптируются к ассоциативному ряду, вербализующему отказ Стивена от карьеры священника в пользу искусства. Пересечения, образуемые ИСПОВЕДАНИЕМ В ГРЕХЕ (*murmur of the priest, image of the soul in prayer, sinful perfume, temptation*), выводят на два других ассоциативных ряда: «греховный аромат» и «соблазнительница» = «грех любви», «бормотание» (голос, слова), «образ» («символ художника») = «поэтическая речь» (*freedom of his soul, cry, call, recreate life out of life, his own consciousness of language*). Ассоциативные ряды «исповедание в грехе» и «художественное призвание» скрепляются словосочетанием *a priest of the eternal imagination*, а ряд «грех Стивена» (отказ от религиозной веры в пользу художественного призвания) скрепляется с «грехом любви» антонимами *guilt/innocence*. Возможно такое представление трех ассоциативных рядов через Стивена: *his sinful past – his sinful soul/sinful perfume/his soul – her soul*. Или: *his own image/her image/ priest*, как ниже: *...she was a figure of the womanhood of her country and leaving him to whisper innocent transgressions in the latticed ear of a priest* [Joyce 1996b: 251].

Динамика движения к эпифаническому откровению определяется перестройками ассоциативных рядов. Например, соединение «его души» и «ее души» передается через доминанту синонимического ряда [disclosure], которая притягивает лексемы *confess/unveil*, и доминан-

ту синонимического ряда [acquittal], словарными синонимами которой являются лексемы *absolve* и *discharge*. Синонимы, установленные по доминантам рядов, употребляются вместе в следующем предложении: *To him she would unveil her soul's shy nakedness, to one who was but schooled to the discharging of a formal rite rather than to him, a priest of the eternal imagination, transmuting the daily bread of experience into the radiant body of everlasting life* [Joyce 1996b: 252].

Из вышесказанного можно заключить, что эпифаническое откровение органично идиостиллю Джойса. Язык, сознание и культура единого в разнообразии мира людей наполняют индивидуально-авторскую концепцию Джойса звучанием растающего в ДУШУ и СЕРДЦЕ вселенского НЕЧТО ПОДОБНОГО (ПРОБУЖДЕНИЕ от ГРЕХОПАДЕНИЯ), где ДУМАНЬЕ ДУШИ и духовное упражнение в эпифаническом откровении трансформируют художественный мир.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Арутюнова Н.Д. Истина: фон и коннотации // Логический анализ языка: Культурные концепты. – М.: Наука, 1991. – С. 21-30.
- Мамардашвили М.К. Стрела познания. – М.: ТайдексКо, 2004. – 264 с.
- Ортега-и-Гассет Х. «Дегуманизация искусства» и другие работы. Эссе о литературе и искусстве: сб.: пер. с исп. – М.: Радуга, 1991. – 639 с.
- Bidney M. Patterns of epiphany: from Wordsworth to Tolstoy, Pater, and Barrett Browning. – Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1997. – 238 p.
- Forster E.M. A Passage to India. – L.: Everyman's Library, 1991. – 293 p.
- Gifford D. Joyce annotated: Notes for Dubliners and A portrait of the artist as a young man. – L.: University of California Press, 1982. – 311 p.
- Girard R. Literature and Christianity: A personal view // Philosophy and Literature. – 1999. – 23(1). – P. 32-43.
- Ingersoll E.G. Engendered trope in Joyce's Dubliners. – Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1995. – 193 p.
- Joyce J. Dubliners. – L.: Penguin, 1996a – 256 p.
- Joyce J. Finnegans Wake. – L.: Penguin, 1992. – 628 p.
- Joyce J. A Portrait of the artist as a young man. – L.: Penguin, 1996b. – 288 p.
- Müller W.G. The transfiguration of the commonplace: epiphanies in modernist object poetry (Rainer Maria Rilke and William Carlos Williams)

//Aspects of modernism. Studies in Honor of Max Näny. Eds. A. Fischer, M. Heusser, T. Hermann. – Tübingen: Narr, 1997. – P. 75-95.
Taylor C. Sources of the self: The making of the modern identity. – Cambridge: Harward University Press, 1989. – 601 p.
Tigges W. (Ed.). Moments of moment: Aspects of the literary epiphany. – Amsterdam, Atlanta: Gt, 1999. – 496 p.

Шехтман Н. Г.

Екатеринбург, Россия

**ХРОНОТОП В РОМАНЕ М.
ЭТВУД «СЛЕПОЙ УБИЙЦА»****Shekhtman N. G.**

Ekaterinburg, Russia

**CHRONOTOPE IN THE NOVEL
“THE BLIND ASSASSIN”
BY M. ATWOOD**

Аннотация. Цель статьи – показать, каким образом взаимодействуют категории времени и пространства в романе Маргарет Этвуд «Слепой убийца», одной из основных художественных особенностей которого, по мнению автора статьи, является сочетание мифологического, открытого исторического и закрытого биографического времени, а также множественность пространственных точек зрения.

Ключевые слова: *хронотоп, семантика времени и пространства, канадская литература.*

Abstract. The article focuses on the interaction of time and space in the novel “The Blind Assassin” by Margaret Atwood.

The novel, according to the author of this article, presents an original artistic combination of mythological, open historical and closed biographical time and also contains a multitude of vantage points.

Keywords: *chronotope, semantics of time and space, Canadian literature.*

Сведения об авторе: Шехтман Наталия Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 379.

e-mail: natalia.sh2@gmail.com.

About the Author: Shekhtman Natalia Georgievna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of English.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В рамках данной статьи мы рассмотрим особенности взаимодействия категории времени и пространства в романе Маргарет Этвуд «Слепой убийца».

Маргарет Этвуд является канадской англоязычной писательницей, поэтессой, литературным критиком и феминисткой. За роман «Слепой убийца» она была в 2000 году награждена Букеровской премией и премией Артура Кларка. Относится к наиболее известным современным англоязычным писателям. Большинство ее произведений рассказывают о судьбах женщин в различные исторические эпохи и содержат специфически построенный образ человека, проходящего свой жизненный путь.

«Слепой убийца» – это в действительности несколько романов, вложенных друг в друга: семейный роман тайн, разворачивающийся на глубоко проработанном историческом фоне (Канада XX века); внутри этого романа с продолжением публикуется еще один — скорее дамский, «романтический роман», внутри которого речь идет еще о нескольких фантастических трэш-романах. Сразу несколько историй наслаиваются друг на друга и переплетаются, образуя сложнейшую структуру романа – образца жанра нелинейной прозы.

Вышеуказанная особенность композиционно-жанрового построения романа обусловила наш интерес к его изучению с позиции пространственно-временных отношений в нем.

Для реализации обозначенной цели мы считаем необходимым обратиться к термину «хронотоп». Данный термин был введен в гуманитарные науки М.М.Бахтиным, который обозначил хронотопом взаимосвязи временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе (что в дословном переводе значит — «времяпространство») [Бахтин 1975: 234].

Автор отметил, что в литературоведении употребляет термин «почти как метафору (почти, но не совсем)», для него «важно выражение в нем неразрывности пространства и времени (время как четвертое измерение пространства). Хронотоп мы понимаем как формально-содержательную категорию литературы» [Бахтин 1975: 235].

Таким образом, ученый определил время и пространство в художественном мире как две стороны хронотопа, в котором происходит «слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем» [Там же].

Хронотоп имеет определенную структуру: на его основе вычленяются сюжетообразующие мотивы — встреча, разлука и т.п. На базе хронотопа выделяются и «локальности» (в терминологии М.М. Бахтина) — устойчивые образы, основанные на пересечении временных и пространственных «рядов» (*замок, гостиная, салон, провинциальный городок* и пр.).

В романе «Слепой убийца» выделяются три основных хронотопа, три линии, которые по мере развития сюжета глубоко переплетаются.

ются и накладываются друг на друга. Каждая из этих линий развивается в отдельной пространственно-временной плоскости.

Одна из них, фантастическая история о слепом убийце и его немой возлюбленной, протекает в ирреальном времени на далекой планете Цикрон: *...on the Planet Zycron, located in another dimension of space...* [Atwood 2003: 13]. Время здесь носит характер мифологического: настоящее и будущее выступают лишь как различные темпоральные ипостаси прошлого, являющегося инвариантной структурой, а пространство характеризуется открытостью.

Другая линия – тайные встречи двух возлюбленных, которые проходят, в основном, в замкнутом пространстве (кафе, убогие комнаты в гостиницах, квартиры друзей), за исключением пикника в саду на скамейке и прогулки в лесу. В этой истории имеются следы исторического времени – приметы эпохи, то есть некоторого временного целого, обнимающего и объединяющего отдельные бытовые эпизоды. Эти приметы – упоминание о начинающейся Второй мировой войне, реплики о «большевизме» героя: *I suppose this is your Bolshevism coming out, she says* [Atwood 2003: 18].

Еще одна история – семейная сага, рассказанная старой дамой. Здесь переплетаются историческое и биографическое время, реальные и вымышленные точки пространства. С одной стороны – приводятся вырезки из газет с указанием точных дат событий, повествуется о Первой и Второй мировой войне, дается широкая панорама эпохи, с другой – разворачиваются события прошлого героев, при этом постоянно подчеркивается субъективное восприятие времени повествовательницей, ее оценочное отношение к воссоздаваемым фактам. Биографическое сюжетное время произведения неравномерно и прерывисто, оно характеризуется глубокой, но подвижной перспективой; воссоздание эпизодов прошлого сочетается с передачей различных аспектов субъективного осознания и измерения времени рассказчицей. Воспользовавшись терминами Н. Н. Николиной [Николина 2003: 131], это время можно охарактеризовать как **обратимое** (воссоздаются события прошлого), **многомерное** (действие разворачивается в разных временных плоскостях) и **нелинейное** (рассказ о событиях прошлого нарушается самоперебивами, рассуждениями, комментариями, оценками). Точка отсчета, определяющая в тексте смену временных планов, подвижна и постоянно перемещается.

Изображаемые в прошлом ситуации и факты оцениваются рас-

сказчицей по-разному: некоторые из них описываются предельно кратко, другие же (наиболее важные для автора в эмоционально-эстетическом или идеологическом отношении), напротив, выделяются «крупным планом», время при этом «останавливается» или замедляется. Движение сюжетного времени достигается при помощи определенной системы языковых средств, таких, как лексические единицы с темпоральной семантикой, синтаксические конструкции, которые создают определенный временной план (например, номинативные предложения представляют в тексте план настоящего), а также с помощью системы видовременных форм глагола.

Замедление времени часто достигается переходом от Past Simple, повествовательного глагольного времени, к Present Continuous, времени, которое создает статичный образ. Такой переход используется, например, в мотиве фотографии, проходящем через весь роман. Оставшись одна, героиня достает спрятанную в книге фотографию, где вместе сняты она и ее возлюбленный, пристально и долго разглядывает каждую деталь, и читатели вместе с ней «вбирают в себя» мельчайшие подробности фигур и пейзажа, ср.:

They're sitting under a tree.... She's wearing a white blouse with the sleeves rolled to the elbow and a wide skirt tucked around her knees. There must have been a breeze, because of the way the shirt is blowing up against her...

The man is wearing a light-coloured hat, angled down on his head and partially shading his face. His face appears to be more darkly tanned than hers. She's turned half towards him, and smiling, in a way she can't remember smiling at anyone since... He's smiling too—the whiteness of his teeth shows up like a scratched match flaring—but he's holding up his hand, as if to fend her off in play...She retrieves the brown envelope when she's alone... She lays it flat on the table and stares down into it, as if she's peering into a well or pool [Atwood 2003: 10].

Использование Present Continuous «останавливает», замедляет время, в переносном и буквальном смысле выделяет эпизод «крупным планом».

Необходимо отметить необычайные пространственно-временные просторы, которые содержит описываемая сюжетная линия. Часть действия сосредоточена в комнатных пространствах приватно-семейной жизни: это, во-первых, детство двух сестер, Айрис и Лоры. Обращают на себя внимание замкнутость, ограниченность бы-

та их семьи от остального общества в маленьком канадском городке, «особое положение» сестер, не позволявшее им опускаться до игр с другими детьми, а также ходить в школу вместе с ними, ср.:

The only hostile forces we encountered were the factory workers' children, the younger ones, who didn't yet know that we were supposed to be untouchable. They would follow us in twos and threes, silent and curious or calling names...

... we would peer in through the chain-link fence at the primary school, which was for ordinary children—workers' children—with its cinder playground and its high carved doorways marked Boys and Girls. At recess there was a lot of screaming, and the children were not clean... We were thankful that we didn't have to attend this school. (Were we indeed thankful? Or, on the other hand, did we feel excluded? Perhaps both.) [Atwood 2003: 119].

По мере взросления сестер наблюдается более частое включение эпизодов, происходящих под открытым небом, в движениях по земле и воде и охватывающих большую пространственную протяженность: свадебное путешествие Айрис и Ричарда, их переезд в Торонто, бегство Лоры из дома.

К концу романа совершается переход обратно к замкнутому пространству: Айрис стареет, и по мере угасания ее жизненной силы растет сосредоточенность сюжета в комнатных пространствах, и даже спуск в подвал собственного дома представляет серьезную опасность для героини.

Время в этой сюжетной линии устремлено и к прошлому, и к будущему. В юности Айрис задается вопросом, как сложится ее судьба, что с ней произойдет, кем она станет, ср.: *I was now sixteen. My formal education, such as it was, had come to an end. I was hanging around, but for what? What would become of me next?* [Atwood 2003: 130]. Героиня стремится вырваться из скучного маленького провинциального городка: *I wanted to go to Europe, or to New York, or even to Montreal—to nightclubs, to soirees, to all the exciting places mentioned in Reenie's social magazines—but I was needed at home ... I was stuck in Port Ticonderoga... I would stagnate here, nothing would ever happen to me, I would end up an old maid ..., pitied and derided. This at bottom was my fear. I wanted to be elsewhere, but I saw no way to get there. Once in a while I found myself hoping that I would be abducted by white slavers, even though I didn't believe in them. At least it would be a change* [Atwood 2003: 135].

На закате жизни Айрис живет воспоминаниями о прошлом, но также устремляется и в будущее, стремясь сохранить семейную историю и передать ее внучке.

Такая характеристика художественного времени, как **цикличность**, особенно ярко проявляется в эпизодах, повествующих о старости Айрис Чейз-Гриффен: в ее жизни снова, как в детстве, есть место праздности, бесцельным дням, ср.: *How I would like to have them back, those pointless afternoons—the boredom, the aimlessness, the unformed possibilities. And I do have them back, in a way; except now there won't be much of whatever happens next* [Atwood 2003: 119]. В отличие прежних подобных дней, теперь она не ждет будущего с предвкушением.

В противоположность образу Айрис, образ ее младшей сестры Лоры остается статичным на протяжении значительной части романа. В возрасте двадцати пяти лет Лора совершает самоубийство, через два года Айрис публикует рукопись своего романа, выдавая Лору за автора, и Лора посмертно становится кумиром многих поколений, ее образ идеализируется публикой и остается неизменным в течение десятилетий, «застывая» во времени.

Говоря о более мелких хронотопах романа, отметим, что в его пространственно-временной организации выделяются хронотопы «провинциальный городок» и «замок» (в типологии М. М. Бахтина) – в романе это вымышленный канадский город Порт Тикондерога, где прошли детство и юность двух сестер Чейз, а также Авалон – усадьба их семьи, построенная в 19 веке во времена процветания пуговичной фабрики их деда.

Хронотопичен мотив юной невинной девушки, которая приносится в жертву. С одной стороны, данный мотив является одним из центральных в фантастических сюжетах, которые сочиняет Алекс Томас, – здесь эксплицитно и со множеством выразительных деталей повествуется о несчастных узниках, обреченных быть принесенными в жертву. С другой стороны, с данным образом имплицитно связан образ юной невесты из высшего общества – самой Айрис Чейз, главной героини романа, вышедшей замуж за богатого промышленника для того, чтобы спасти своего отца от разорения. Эти образы связаны между собой еще и общим признаком «бессловесности», ср.: *Thus, tongueless, and swollen with words she could never again pronounce, each girl would be led in procession to the sound of solemn music, wrapped in veils and garlanded with flowers, up the winding steps to the city's ninth*

door. Nowadays you might say she looked like a pampered society bride [Atwood 2003: 28].

Таким образом, для рассматриваемого романа характерна множественность пространственных точек зрения и их взаимодействие, а также сочетание мифологического, открытого исторического и закрытого биографического времени.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.

Николина Н.Н. Филологический анализ текста. – М.: Академия, 2003. – 256 с.

Atwood M. The Blind Assassin. – Rosettabooks LLC, 2003. – 397 p.

Якимович Д.А.

Москва, Россия

**СЕМАНТИКА ПОДВИДОВ
КОСВЕННОЙ РЕЧИ
«РАЗМЫШЛЕНИЕ» В
АНГЛИЙСКИХ, НЕМЕЦКИХ И
РУССКИХ РОМАНАХ**

В статье представлены результаты сопоставительного анализа семантики косвенной речи, передающей предположение, представление, ожидание, надежду и веру в английских, немецких и русских романах XX века. Подробно рассматриваются схожие черты и расхождения в семантике при передаче исследуемых разновидностей размышления, оформленных косвенной речью.

Ключевые слова: *косвенная речь, размышление, предположение, представление, ожидание, надежда, вера, английские, немецкие, русские романы.*

Сведения об авторе: Якимович Дарья Анатольевна, аспирант кафедры теоретической и прикладной лингвистики.

Место учебы: институт иностранных языков Московского городского педагогического университета.

Контактная информация: 127273, г. Москва, пр-д Якушкина, 6, кв.185.
e-mail: daria@yakimovich.ru.

Yakimovich D.A.

Moscow, Russia

**THE SEMANTICS OF THE
VARIETIES OF COGITATION
REPRESENTED BY WAY OF
INDIRECT SPEECH IN ENGLISH,
GERMAN AND RUSSIAN NOVELS**

The article is devoted to the contrastive analysis of the semantics of indirect speech rendering assumption, conception, expectation, hope and belief in English, German and Russian novels of the 20th century. Similar features and differences in semantics are underlined, when conveying the examined varieties of cogitation illustrated by indirect speech.

Keywords: *indirect speech, cogitation, assumption, conception, expectation, hope, belief, English, German, Russian novels.*

About the Author: Yakimovich Daria Anatolievna, postgraduate of Theoretical and Applied Linguistics Department.

Place of education: institute of foreign languages of Moscow-city teacher-training university.

Косвенная речь как один из видов передачи чужой речи активно используется в художественных текстах и способна, наряду с речевым действием, воспроизводить и внутреннюю речь героев, то есть их размышления. Косвенная речь «Размышление» имеет значительное количество подвидов. В рамках нашей статьи на материале английских, немецких и русских романов XX века хотелось бы рассмотреть в со-

поставительном аспекте следующие, близкие по значению, подвиды: 1) предположение; 2) представление; 3) ожидание; 4) надежда; 5) вера.

Вначале рассмотрим и сопоставим варианты репрезентации косвенной речи – предположения. В художественных текстах на сопоставляемых языках она чаще всего передает предположение общего плана и маркируется глаголами **suppose, assume, presume, vermuten, предполагать, ожидать**.

He presumed the noise came from the same motorbike he had seen on his first day at school and he asked Mould about it [McDonald 1990: Электронный ресурс].

Ich vermute, daß du schon längere Zeit keine Meditationsübungen mehr gepflegt hast [Hesse 1943: Электронный ресурс].

У Тани глаза полезли на лоб: она и не предполагала, что мать была за кем-то замужем до Павла Алексеевича [Улицкая 2000: Электронный ресурс].

В английских и немецких текстах в рамках косвенной речи может передаваться предположение, соседствующее с уверенностью в том, что обсуждаемые события осуществляются. Такую речь могут вводить глаголы **expect, voraussetzen**.

He half expected that the police would be waiting for him when he got back to the pub [Pitt-Kethley 1991: Электронный ресурс].

Mir steht die ganze Sache fern, ich beurteile sie daher ruhig, und Sie können, vorausgesetzt, daß Ihnen an diesem angeblichen Gericht etwas gelegen ist, großen Vorteil davon haben, wenn Sie mir zuhören [Kafka 1965: Электронный ресурс].

Предположение, отражающее возможность того, что события произойдут, в косвенной речи на материале русских текстов маркируется глаголами **предполагать** и **допускать**.

Он допускал, что и на другие моменты человеческой жизни могут влиять космические часы, что взрывы творческой энергии, как и спады, регулируются этим механизмом [Улицкая 2000: Электронный ресурс].

В рамках косвенной речи в русских текстах может передаваться предположение о плохом результате действия в повествовании. На это указывает глагол ввода **подозревать**.

Андрей подозревал, что щегольские мокасины, сберегаемые Кальцатым, его единственная обувь — и летняя, и зимняя, и весенне-осенняя [Азольский 1998: Электронный ресурс].

Косвенная речь в виде представления о чем-либо может использоваться в художественных текстах на английском, немецком и русском языках. В английских и русских текстах представление о чем-либо, переданное косвенной речью, может иметь вид воображаемой картины о событиях повествования. Ее вводят глаголы **imagine, представлять себе**.

*Mark looked up at the tiny speck in the stratosphere and **imagined** he could hear the air hostess requesting passengers to fasten their seat belts* [Kilby 1991: Электронный ресурс].

*Но он **представлял себе**, как утром неожиданный-негаданный заявится он к сестре в её московскую квартиру на пятом этаже* [Домбровский 1992: Электронный ресурс].

В немецких и русских текстах, вводимая глаголами **sich vorstellen, verstehen, знать**, косвенная речь эксплицирует представление в виде отчетливой, ясной картины о происходящем.

*Ich **stellte** mir **vor**, wie sie Stunde um Stunde darauf wartete, daß sich das Wunder erneuere, — wie sie früh am Morgen, wenn der Bäcker kam, hinauslief und mit bebenden Händen das Brot untersuchte, — wie sie vielleicht um meinetwillen vor Angst verging* [Meугink 2008: Электронный ресурс].

*Но семья Кузнецовых отлично **знала**, что за тип Хаим Ягудин, хорошо понимала, что означает его заявление о смертельном оскорблении: от Хаима Ягудина можно ожидать любой хулиганской выходки, и потому лучше ему уступить* [Рыбаков 1982: Электронный ресурс].

В английских текстах косвенная речь может репрезентировать мысленное представление общего плана о повествуемом и при этом вводится глаголом **realize**.

*It was only when it shut with a rusty creak that he **realized** that he had company* [Heald 1990: Электронный ресурс].

В английских и русских художественных текстах может употребляться такая семантическая разновидность косвенной речи, как ожидание. Сравнение семантики глаголов ввода показывает, что косвенная речь в английских и русских текстах может выражать ожидание, сочетающееся с моментом уверенности в совершении последующего действия. Она маркируется глаголами **hope, ждать, ожидать**.

*I **had hoped** that I might be able to find you some accommodation around here, but apparently it's the duty of your local council in London to rehouse you and nobody else wants to pick up the bill* [Falk 1991: Электронный ресурс].

*Виктор Павлович слегка потупился, **ожидая**, что Леонтьев заговорит о его работе* [Гроссман 1992: Электронный ресурс].

В английских текстах косвенная речь данной семантической разновидности может конкретно представлять собой ожидание общего плана и вводиться глаголом **expect**.

*Kelly **had expected** that Jack Butler would live up to the image she had painted of him in her mind* [Francome 1990: Электронный ресурс].

Ожидания, передаваемые косвенной речью, могут соседствовать в английских текстах с воодушевлением, волнением или реализовывать предчувствие, предугадывание, когда косвенная речь употребляется с глаголом ввода **anticipate**.

*He **had anticipated** that going to a pub would test the resolve to its limits.* [Taylor 1993: Электронный ресурс].

Такая семантическая разновидность косвенной речи, как надежда, функционирует в романах на всех трех сопоставляемых языках. В английских и русских романах надежда, оформленная косвенной речью, выражает одновременно и желание осуществления событий, косвенная речь данного плана вводится глаголами **hope, ожидать, ждать**.

*The house agent had assured me that a bathroom and lavatory had been installed upstairs above the scullery; looking at those nettles, I **hoped** he had told the truth* [Stewart 1992: Электронный ресурс].

*Он стесняется войти и теперь, наверное, сидит где-нибудь во дворе и **ждёт**, чтобы я к нему выскочила* [Катаев 1997: Электронный ресурс].

В немецких текстах косвенная речь – надежда – сочетается с уверенностью в осуществлении ожидаемых действий. Такую косвенную речь вводит глагол **hoffen**.

*Er erwog, sich als befangen zu erklären, dann wieder **hoffte** er, der Kantonsrat würde ihn als Staatsanwalt ablehnen* [Dürrenmatt 1998: Электронный ресурс].

Надежда, сочетаемая с радостью, может присутствовать в семантике косвенной речи в русских текстах, вводимая глаголом *надеяться*.

Таня этим слегка тяготилась, но надеялась, что скоро и сама начнёт зарабатывать [Улицкая 2000: Электронный ресурс].

Косвенная речь в романах на сопоставляемых языках может репрезентировать веру в осуществление ожидаемых событий. В английских и немецких текстах вера, оформленная косвенной речью, имеет оттенок «возможность реализации действий». Ее вводят глаголы **believe, glauben**.

*The drinkers in the Dragon all privately and rather proudly **believed** that Charlie was capable of anything* [Rendell 1981: Электронный ресурс].

*Die Dorer **glaubten**, sie seien, kaum dem Boden entsprossen, noch im Lehm steckend, über sich hergefallen: So fallen wir in Wirklichkeit über uns her, ob im Frieden oder im Krieg, kaum der Eiszeit entronnen, Männer über Frauen, Frauen über Männer, Männer über Männer, Frauen über Frauen, nicht von der Vernunft gelenkt, sondern vom Instinkt, Millionenjahre länger entwickelt als jene, undurchschaubar in seinen Motiven* [Dürrenmatt: 1998: Электронный ресурс].

Вводимая глаголом **believe**, косвенная речь репрезентирует веру, что это произойдет, хотя отсутствуют доказательства. А в немецких текстах такая косвенная речь выражает веру, сочетающуюся с вероятностью, возможностью осуществления событий.

Косвенная речь – вера, - вводимая в русских текстах глаголом **верить**, отражает убежденность и уверенность в ожидаемом.

*Зэк должен **верить**, что теоретически на свете ещё остались милые живые женщины и они – отдаются счастливым...* [Солженицын 1990: Электронный ресурс].

Таким образом, косвенная речь в качестве предположения общего плана встречается в романах на всех трех сопоставляемых языках. Однако в английских и немецких текстах это предположение может отражать уверенность в том, что упомянутые события осуществляются. В русских же текстах предположение в отдельных случаях выражает возможность того, что события произойдут, в других случаях может ожидаться плохой результат обсуждаемых в повествовании действий.

Передающая представление о чем-либо косвенная речь в английских и русских текстах схожа по значению, когда она имеет вид воображаемой картины о событиях повествования. В немецких и русских текстах косвенная речь «Представление» может выступать в качестве отчетливой, ясной картины о происходящем. В английских тек-

стах она может передавать мысленное представление общего плана о повествуемом, что не отражено в косвенной речи, встречающейся в романах на немецком и русском языках.

В английских и русских художественных текстах используется косвенная речь «Ожидание», которая конкретизируется уверенностью в наступлении последующих событий. В английских текстах такая косвенная речь может одновременно реализовывать волнение, предугадывание, наряду с ожиданиями последующих действий повествования.

Сопоставление конкретизации надежды, выражаемой косвенной речью при ее употреблении в романах на сопоставляемых языках, показывает, что в английских и русских текстах такая надежда сочетается с желанием осуществления последующих действий. В немецких текстах надежда, оформленная косвенной речью, выступает как уверенность в реализации событий текста. В русских романах косвенная речь «Надежда» выражает одновременно и чувство радости.

Также в романах на сопоставляемых языках косвенная речь может репрезентировать веру в осуществление действий текста. В английских и немецких текстах эта вера имеет оттенок учета возможности в осуществлении событий, а в русских текстах - оттенок убежденности, уверенности в ожидаемом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Азольский А. Лопушок // Новый Мир. – 1998. – № 8. [Электронный ресурс]. URL: <http://knigosite.org/library/read/68723> (дата обращения: 13.12.2012).

Гроссман В. Жизнь и судьба. – М.: Книжная палата, 1992. - Ч.2. [Электронный ресурс]. URL: <http://knigosite.org/library/read/72086> (дата обращения: 13.12.2012).

Домбровский Ю.О. Факультет ненужных вещей. – М.: Терра, 1992. [Электронный ресурс]. URL: <http://knigosite.org/library/read/70990> (дата обращения: 13.12.2012).

Катаев В. Трава забвенья // Алмазный мой венец. – М.: Вагриус, 1997. [Электронный ресурс]. URL: <http://knigosite.org/library/read/51800> (дата обращения: 13.12.2012).

Рыбаков А. Тяжелый песок. – М.: Сов. писатель, 1982. [Электронный ресурс]. URL: <http://knigosite.org/library/read/56653> (дата обращения: 13.12.2012).

Солженицын А. В круге первом. Т.1 // Новый Мир. – 1990. [Электронный ресурс]. URL: <http://knigosite.org/library/read/38259> (дата обращения: 13.12.2012).

Улицкая Л. Казус Кукоцкого [Путешествие в седьмую сторону света] // Новый Мир. – 2000. – № 8-9. [Электронный ресурс]. URL: <http://knigosite.org/library/read/80564> (дата обращения: 13.12.2012).

Dürrenmatt F. Justiz. - Diogenes Verlag, 1998. [Электронный ресурс]. URL: <http://artefact.lib.ru/library/books/duerrenmatt/Justiz.rar> (дата обращения: 13.12.2012).

Falk M. Part of the furniture. – London: Bellew Pub. Ltd, 1991. [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=15&ID=411381> (дата обращения: 06.12.2012).

Francome J. Stone cold. – London: Headline Book Pub. plc, 1990. [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=931&ID=22814672> (дата обращения: 06.12.2012).

Heald T. A classic English crime. – London: Pavilion Books Ltd, 1990. [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=13&ID=327735> (дата обращения: 29.11.2012).

Hesse H. Das Glasperlenspiel. – Zurich: Fretz & Wasmuth Verlag AG, 1943. [Электронный ресурс]. URL: <http://lingvopro.abbyyonline.com/ru/Examples/de-ru/Ich%20vermute> (дата обращения: 13.12.2012).

Kafka F. Der Prozeß. – Frankfurt am Main: Fischer Verlag GmbH, 1965. [Электронный ресурс]. URL: http://artefact.lib.ru/library/books/kafka/Der_Prozess.rar (дата обращения: 13.12.2012).

Kilby M. L. Man at the sharp end. – East Sussex: The Book Guild Ltd, 1991. [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=364&ID=6593531> (дата обращения: 29.11.2012).

McDonald S. The adventures of Endill Swift. – Edinburgh: Canongate Pub. Ltd, 1990. [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=607&ID=11060735> (дата обращения: 29.11.2012).

Meyrink G. Der Golem. - Arena Verlag GmbH, 2008. [Электронный ресурс]. URL: http://artefact.lib.ru/library/books/meyrink/Der_Golem.rar (дата обращения: 13.12.2012).

Pitt-Kethley F. Misfortunes of Nigel. – P Owen, 1991. [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=365&ID=6672993> (дата обращения: 29.11.2012).

Rendell R. The best man to die. – London: Arrow Books Ltd, 1981. [Электронный ресурс].

URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=220&ID=3825065> (дата обращения: 06.12.2012).

Stewart M. Stormy petrel. – London: Coronet Books, 1992. [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=390&ID=36635273> (дата обращения: 06.12.2012).

Taylor A. Freelance death. – London: Victor Gollancz Ltd, 1993. [Электронный ресурс].

URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=2132&ID=66869569> (дата обращения: 06.12.2012).

УДК 808.51

Безбородова С. А.

Екатеринбург, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ
ЛЕКСИЧЕКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Аннотация. Статья посвящена формированию лексической компетенции студентов неязыковых специальностей. Рассмотрено место лексической компетенции в структуре коммуникативной компетенции, уровни формирования лексической компетенции и ее компоненты.

Ключевые слова: *неязыковые специальности, структура коммуникативной компетенции, лексическая компетенция, уровни формирования лексической компетенции, компоненты лексической компетенции.*

Сведения об авторе: Безбородова Светлана Анатольевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и деловой коммуникации.

Место работы: Уральский государственный горный университет.

Контактная информация: 620144, г. Екатеринбург, ул. Хохрякова, 85, к. 3522.

e-mail: sun607@mail.ru

S. A. Bezborodova

Ekaterinburg, Russia

**DEVELOPING LEXICAL
COMPETENCE OF
NONLINGUISTIC SPECIALITIES'
STUDENTS**

Abstract. The article studies the problem of developing lexical competence of students of nonlinguistic specialities. We examine the place of lexical competence in the structure of communicative competence, levels of developing of lexical competence and its components.

Keywords: *nonlinguistic specialities, structure of communicative competence, lexical competence, levels of developing of lexical competence, components of lexical competence.*

About the Author: Bezborodova Svetlana Anatolievna, a senior lecturer of the Chair of foreign languages and business communication.

Place of employment: Ural State Mining University

В настоящее время социальный заказ общества требует от выпускников вуза довольно высокого уровня коммуникативной компетенции, позволяющего практически пользоваться иностранным языком в дальнейшей профессиональной деятельности. Поэтому возрастает роль такой важной для цикла «Гуманитарные дисциплины» в техническом вузе части как иностранный язык, особенно в русле общей тен-

денции гуманитаризации и гуманизации образования при переходе на многоуровневую систему подготовки специалистов.

Одной из целей обучения иностранному языку в университете является формирование у студентов лексической компетенции. Рассмотрим понятие лексическая компетенция в составе иноязычной коммуникативной компетенции горного инженера и определим ее роль и место. Содержание и сущность понятия иноязычной коммуникативной компетенции раскрывается в работах многих исследователей (И.Л. Бим, Н.И. Гез, Г.В. Елизарова, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Е.Г. Тарева, А.В. Щепилова и др.) и отличается многоаспектностью и разнообразием подходов в определении.

Коммуникативная компетенция состоящая из различных компонентов и формирующаяся в ходе освоения иноязычной деятельностью, есть способность и готовность специалиста, правильно используя систему норм иностранного языка, выбирать коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения, а также способность к дальнейшему коммуникативному саморазвитию.

Коммуникативная компетенция представляет собой сложное интегративное целое, включающее: коммуникативные умения, воспитание, образование средствами иностранного языка, развитие обучаемых, общеучебные и специальные учебные умения, компенсаторные умения. Коммуникативная компетенция рассматривается нами не только как лингвистическая категория, а как лингводидактическая и соответственно методическая категория, ибо цели должны в своей совокупности определять и содержание, и методы, и принципы, и средства обучения. Коммуникативная компетенция трактуется достаточно широко, поскольку она включает языковую (лингвистическую), тематическую, социокультурную, учебную и компенсаторную компетенцию.

Часто в методической литературе термины «языковая» и «лингвистическая» компетенции отождествляются и употребляются в качестве взаимозаменяемых. Языковая компетенция присутствует во всех современных вариантах структуры коммуникативной компетенции. Ее рассматривают в качестве фундамента, основы для практического достижения высокого уровня иноязычной коммуникативной компетенции и понимают как «совокупность языковых знаний, навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычную речевую

деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в различных сферах деятельности, а также способствует развитию языковых способностей обучающихся» [Ятаева 2007:43].

Детально анализируя состав языковой компетенции, исследователи говорят и лексической, грамматической, семантической, фонологической, орфографической, орфоэпической, фонетической, фонетико-фонологической, текстовой и жанровой компетенциях. Продемонстрировать место, отводимое в структуре коммуникативной компетенции горного инженера лексическому аспекту обучения, позволяет представленная ниже схема, составленная на основе данных анализа вариантов компонентной структуры коммуникативной компетенции, предлагаемых отечественными и зарубежными исследователями:

Коммуникативная компетенция:

1. Языковая, лингвистическая компетенция, включающая: лексическую; грамматическую; семантическую; фонологическую; орфографическую; орфоэпическую; фонетическую; фонетико-фонологическую; текстовую;

2. Речевая (дискурсивная) компетенция;

3. Социолингвистическая компетенция включающая: межкультурную (социокультурную, лингвострановедческую); прагматическую компетенции;

4. Компенсаторная компетенция;

5. Учебно-познавательная компетенция.

Предметом нашего исследования является лексическая компетенция, поэтому рассмотрим структуру и сущность лексической компетенции и определим ее значимость в процессе подготовки студентов, будущих горных инженеров.

Высокую значимость лексического аспекта для студентов, изучающих иностранный язык для специальных целей подчеркивают многие зарубежные и отечественные методисты и исследователи Г.В. Рогова, Н.И. Жинкин, В.А. Бухбиндер, Р.Ф. Миньяр-Белоручев, А.А.Миролюбов, С.Г. Тер-Минасова, М. Севил-Тройке и др. С.Ф. Шатилов основной практической целью обучения иностранному языку считает «формирование у обучающихся лексических навыков как важнейшего компонента экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности» [Шатилов 1986:20].

А. Н. Шапов в своих исследованиях доказывает исключительную роль лексического материала в освоении языка в целом [Шапов 2005:27].

Лексическая компетенция – совокупность языковых знаний в области лексики, а также лексических навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять семантически правильный выбор лексической единицы в лингвистическом контексте в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка [Перестонина 2003:26-27].

Лексическая компетенция – это способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках. Определять структуру значения слова и выделять специфически национальное в данной структуре [Шапов 2005:30].

На наш взгляд, определение **лексической компетенции** можно уточнить следующим образом: *основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова.*

Структура лексической компетенции выглядит так:

Лексическая компетенция (Языковой и речевой опыт):

- 1) Лексические знания: фонетические, орфографические, грамматические знания, знания семантики, знания правил сочетаемости;
- 2) Лексические навыки: репродуктивные и рецептивные;
- 3) Лексические умения: основные и вспомогательные.

Лексическая компетенция является составной частью коммуникативной компетенции, формирование которой является необходимым условием развития поликультурной языковой личности в целом.

Формирование лексической компетенции представляет собой сложный процесс, который происходит на нескольких уровнях. Первый – это уровень лексических знаний. На этом уровне происходит наблюдение за иноязычным словом в контекстах разной модальности. После таких наблюдений делаются первичные обобщения, связанные с выводом информации о семантическом ядре слова.

Второй уровень лексической компетенции связан с семантической информацией. На данном уровне происходит раскрытие значений других компонентов в структуре значения иноязычного слова. Особое внимание обращается на значения, которые находятся на периферии этой структуры.

На третьем уровне формирования лексической компетенции происходит углубление связей между понятием – значением – смыслом (концептом).

На заключительном уровне, уровне практических действий с иноязычным словом, происходит усвоение значений лексической единицы в процессе речевой практики, в процессе порождения и восприятия текстов [Шамов 2005:30].

Рассмотрим этапы развития иноязычной лексической компетенции. Мотивационный этап развития иноязычной лексической компетенции включает формирование и развитие мотивов и побуждений, механизмы целеполагания и мотивации, определяющих характер деятельности и накопления знаний в процессе учебной деятельности.

На когнитивном этапе формируется и развивается восприятие, воображение, мышление, память, иноязычная речь студентов. Здесь можно говорить о пополнении знаний о лексическом составе языка. Данный этап в развитии иноязычной лексической компетенции помогает успешно овладевать единицами языка; позволяет строить собственные высказывания на изучаемом языке; позволяет правильно воспринимать и оценивать высказывания других участников актов коммуникации.

На деятельностно-практическом этапе развиваются иноязычные лексические умения и навыки, которые будут рассмотрены дальше в нашем исследовании.

Рефлексивный этап развития иноязычной лексической компетенции предполагает развитие не только способности студентов дать объективную оценку своей иноязычной коммуникативной деятельности, но и способности самостоятельно работать над языком с целью дальнейшего самоконтроля и самооценки. В результате коммуникативной деятельности происходит вовлечение будущих горных инженеров в решение более сложных профессиональных задач в процессе иноязычной коммуникации, вследствие чего формируется стремление работать самому качественнее.

Таким образом, лексическая компетенция представляет собой многоуровневую интегральную способность, которая позволяет человеку ставить и эффективно решать задачи и проблемы в области профессионального иноязычного взаимодействия. Будущий специалист, достигший высокого уровня сформированности иноязычной лексиче-

ской компетенции, способен продуктивно действовать в различных, в том числе профессиональных ситуациях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Пересторонина И.Д. Формирование языковой компетенции при обучении лексике второго иностранного языка: на примере англо-французских когнатов: дис. ... к. пед. н. – М., 2003. – 198 с.

Фетисова А.А. Методика управления фактором произвольности в процессе развития иноязычной лексической компетенции студентов: дисс. ... к. пед. н. – М., 2010. – 186 с.

Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: базовый курс немецкого языка: автореф. дисс. ... докт. пед. н.: 13.00.02. Нижний Новгород, 2005. – 30 с.

Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

Ягаева Е.В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании: дисс. ... к. пед. н.: – Екатеринбург, 2007. – 282 с.

Брылина Е.А.

Екатеринбург, Россия

«АНГЛИЙСКАЯ ГРАММАТИКА»

И.Е.ГРУЗИНОВА(1812).

СВОЕОБРАЗИЕ

ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ

ГРАММАТИЧЕСКОГО

МАТЕРИАЛА

Brulina E.A.

Ekaterinburg, Russia

ENGLISH GRAMMAR BY

I.GRUSINOV(1812).THE SPECIFIC

WAY OF PRESENTING

GRAMMATICAL MATERIAL

Аннотация. В статье анализируется рост интереса к английскому языку и грамматикам, рассматривается малоизвестная и редкая грамматика английского языка И.Грузинова (1812 г.)

Ключевые слова: английский язык как иностранный, распространение английского в XIX в. в России, специфические особенности грамматики И.Грузинова.

Сведения об авторе: Брылина Елена Александровна, ст. преподаватель иностранных языков Института Естественных наук.

Место работы: Уральский государственный Федеральный университет.

Контактная информация: 620083, г. Екатеринбург, ул. Ленина 51, к. 123.
e-mail: brulina@list.ru.

Abstract. The growth of interest to the English language and its grammars is investigated, rare English grammar book by I.Grusinov is considered (1812).

Keywords: English as a foreign language, spreading of the English language in the XIX century in Russia, specific peculiarities of I.Grusinov's grammar.

About the Author: Brulina Elena Aleksandrovna, Lecturer of the Chair of Foreign Languages, Institute of Natural Sciences.

Place of employment: Ural State Federal University.

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к историографическим исследованиям в области английской грамматики, к воссозданию и обобщению истории её становления.

Интерес к английскому языку заметно возрос ещё в начале XIX века. «При добром желании, русский человек XVIII века, особенно во второй его половине и последней четверти, могъ учиться новымъ языкам по руководствамъ, написанным на его родном языке... очевидно, наша учебно-лингвистическая литература XVIII века по качествамъ не многимъ уступала аналогичной западной, не будучи, однако, въ состоянии равняться съ нею количествомъ» [Булич 1905: 337].

Достойная подготовка переводчиков, а также открытие учебных заведений в XVIII веке (кадетских корпусов, академических гимназий,

Московского университета) сыграло значительную роль в развитии учебно-лингвистической литературы. В основном они издавались для «нужд преподаванія в учебныхъ заведеніяхъ» [Булич 1905: 337].

В ходе нашего исследования мы обратились к малоизвестной и действительно редкой «Английской грамматике» И.Грузинова, изданной в 1812 году. Илья Егорович задумывал грамматику в двух частях, но свет увидела лишь первая часть грамматики, посвященная вопросам орфографии и ударения. Вторая часть не была издана из-за скоропостижной смерти автора. В «Опыте российской библиографии» В.С.Сопикова значится «часть 2 не выходила» [Сопиков 1904: 76].

Знаменательна и сама личность автора. Илья Егорович Грузинов (1781-1813) был сыном священника, учился в Московской Академии и в Московском университете. После докторского экзамена (1804) и поездки за границу «быль определенъ адъюнктомъ анатомии (1809), а потом ординарнымъ профессоромъ въ Московскомъ университете» [Геннади 2006: 267]. Мы осознаем, что перед нами врач, неоднократно выезжавший за границу. «Илья Егорович пользовался уроками знаменитыхъ Ученыхъ въ Германіи, Франціи и Англии. Имя Грузинова вскоре сделалось столь известнымъ въ Кембридже, Эдинбурге и Глазгове, что многіе тамошніе Ученые искали его знакомства, и онъ, совершенно зная Английской языкъ, имель доступъ въ дома некоторыхъ вельможъ, любителей Наукъ» [Снегирев 1822: 66]. Многие англичане почитали его за земляка из-за его наружности и выговора.

Война 1812 года открыла для Ильи Егоровича новое поприще. «Почтенный Грузиновъ самъ вызвался идти на службу отечеству; въ Августе месяце достопамятнаго года онъ принять быль въ Московское ополченіе Корпуснымъ Докторомъ», где заболев сильной горячкой скоропостижно скончался [Снегирев 1822: 69].

Со смертью Профессора кончились и ученые труды, «погибли путевыя его записки, сделанныя наблюденія, снаряды, анатомические препараты и книги» [Снегирев 1822: 74]. Этот неутомимый ученый в свободное время любил заниматься филологией. «Плодами упражненій оной и свидетельствомъ основательного его познанія въ отечественномъ и Английскомъ языкахъ остались: сочиненная имъ Английская Грамматика (ч.І, М, 1812) и начатый имъ по руководству Уакера и Шеридана, словарь» [Снегирев 1822: 75].

Свои грамматические изыскания Егор Грузинов начинает с авторского вступления, где излагает причины, побудившие его к написа-

нию грамматики. Он пишет: «...зная, что въ Россіи до сихъ поръ еще не издано ни одной книги, могущей служить съ пользою желающимъ приобрести настоящій выговоръ Англійскаго языка, я решился при всехъ своихъ недосугахъ, по причине моего занятія другими науками, издать небольшое сочиненіе, содержащее впрочемъ полное наставленіе о свойстве Англійскаго языка. Я предлагаю на сужденіе благосклоннымъ читателямъ прежде одинъ способъ показывающій произношеніе, полагая, что учащійся иностранному языку сперва долженъ научиться читать или выговаривать, а потомъ сочинять» [Грузинов 1812: V]. Он замечает, что в этой книге нет ничего придуманного и предлагает свою фонетическую классификацию гласных. И.Грузинов подмечает особенность своей системы: «...вместо того, чтобы употребить гласныя съ цифрами надъ оными (как сделали Шериданъ и Уакеръ), я употребилъ гласныя съ точками, почитая сей способъ простее» [Грузинов 1812: V].

Илья Егорович Грузинов пишет, что «англійская грамматика есть наука говорить и писать правильно по Англійски» и подразделяет ее на четыре части: орфографию, этимологию, синтаксис и просодию. Мы можем лишь предположить, что именно эти подразделения должны были быть рассмотрены в двух частях.

В I части «Орфографія» он подробно рассматривает литеры, их деление (например, согласных: на немые и полугласные; в свою очередь, подразделяя немые согласные на: чистые (k, p, t) и нечистые (b, d, g); говорит о «натуральном разделеніи согласных» на: звучные и беззвучные). Его грамматика пронизана собственными умозаключениями. Например, «по моему мненію, лучше бы было разделить все согласныя литеры на 3 рода: звучныя чистыя, звучныя носовыя и беззвучныя, а по образу произведенія и по взаимному сходству каждый родъ на 4 порядка, именно на: губныя (m, b, p, v, f), конце-язычныя (n, d, t, l, r, z, s, zh, sh), корне-язычныя (ng, g, k) и гортанныя» [Грузинов 1812: 4].

Говоря о гласных, он подмечает следующую особенность: «одна буква служить къ представленію разныхъ звуковъ въ разныхъ словах. Что самое и составляетъ главную трудность въ изученіи Англійскаго языка» [Грузинов 1812: 13].

Особую роль он отводит ударенію. По его мненію, в многосложных словах существует два ударенія: главное и вспомогательное.

В его грамматике встречаются много грамматических терминов. Среди них: доегласные, двойные согласные, троесложные слова, по-

нятие о вспомогательном ударении.

Объем его грамматики -192 страницы, из них -130 страниц чистая теория, а на оставшихся страницах он приводит примеры «для произношения некоторых мест из разных Авторов» [Грузинов 1812: 128]. Тематика примеров совершенно различная: spelling, style, writing, oratory, some familiar dialogues, приводятся клишированные вопросы и ответы о здоровье, о новостях, о часах, о погоде, о прогулке, завтраке и обеде. Ниже приведем ряд примеров:

«Did you read the last news-paper?

Диджю рид ті ласт нюз-пэп*?» [Грузинов 1812: 151]

«Will you tell me what's o clock?

Уіл ю тел ми +ўöц * клок?» [Грузинов 1812: 153].

На последней странице грамматики приводится краткое объяснение знаков, используемых в английском выговоре.

Мы по праву можем сказать, что «Английская грамматика» И.Грузинова представляет собой начало фундаментального труда, посвященного особенностям английского выговора, так как особое внимание уделяется именно фонетической системе. Наряду с теоретической частью сосуществует некое практическое руководство по правилам чтения. И.Е.Грузинов строго следовал цели, которую самостоятельно сформулировал во вступлении к грамматике: научить читать и выговаривать английские слова и выражения. Можно обобщить, что наряду с четким теоретическим фактическим материалом, Грузинов наглядно показывает и практическое применение и в этом его огромная заслуга.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Булич С.К. Очерк истории языкознания в России. – СПб., 1905 – 337 с.
- Геннади Г.Н. Справочный словарь о русских писателях и ученых, умерших в XVIII и XIX столетиях, и список русских книг с 1725-1825. – СПб.: Альфарет, 2006. – Т.3. - 298 с.
- Грузинов И.Е. Английская грамматика. - М.: Типогр. Н.С. Всеволожскаго, 1812. – Ч.І. – 192 с.
- Снегирев И. Воспоминание о профессоре Грузинове // Отечественные записки, издаваемые Павломъ Свиньинымъ. 1822. – Ч.10. – С. 60-75.
- Сопиков В.С. Опыт российской библиографии. – М., 1904. – Ч. II. – С. 76.

Бугакова Н.Б.

Воронеж, Россия

**КОНЦЕПТ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ»
В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ
СТУДЕНТОВ ВГАСУ***Bugakova N.B.*

Voronezh, Russia

**THE CONCEPT OF «TEACHER»
IN THE LANGUAGE
CONSCIOUSNESS OF STUDENTS
VGASU**

Аннотация. В статье рассматривается информация о восприятии и интерпретации концепта «преподаватель» в языковом сознании студентов ВГАСУ, анализируются методики исследования концептов, при помощи которых данная информация была получена.

Ключевые слова: язык, концепт, лексема, преподаватель, эксперимент, анализ.

Abstract. The article considers the information on the perception and interpretation of the concept «teacher» in the language consciousness of students VGASU, analyzed the methods of the study of concepts, with the help of which the information was obtained.

Keywords: language, concept, token, a teacher, experiment, analysis.

Сведения об авторе: Бугакова Надежда Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации.

Место работы: Воронежский государственный архитектурно-строительный университет.

Контактная информация: 394019, г. Воронеж, ул. Машиностроителей, д. 74, кв. 8.

e-mail: ya_witch@mail.ru

About the Author: Bugakova Nadezhda Borisovna, Candidate of Philology, the senior lecturer of chair of Russian and intercultural communications.

Place of employment: the Voronezh state architecturally-building university.

Актуальность данного исследования не вызывает сомнений, поскольку анализ выбранного концепта и рассмотрение его объективации является одним из наиболее эффективных средств проникновения в языковое сознание носителей языка с целью выявления его специфических черт, осмысления миропонимания и поведения людей. Когнитивный анализ лингвистических категорий позволяет выявить основные тенденции в развитии менталитета и психологии представителей той или иной национальной общности.

Выбор обусловлен важностью концепта «преподаватель» в русской национальной концептосфере и культурном пространстве. Необходимостью является описание со держания данного концепта, кото-

рое осуществляется посредством когнитивной интерпретации результатов эксперимента.

Концепты – содержательные единицы памяти, всей картины мира, отраженной в сознании человека и его психике – являются центральным объектом исследования когнитивной лингвистики.

Представители когнитивной лингвистики считают, что каждый язык представляет собой определенную систему концептов, благодаря которой носители языка могут воспринимать, структурировать, классифицировать и интерпретировать поток информации, которая поступает из окружающего мира. Возможность категоризации объектов позволяет объединять их в классы на основании определенных сходств. «Когнитивный взгляд на природу естественного языка заставляет признать не только сам факт ментальной репрезентации мира в сознании человека, но и факт упорядоченности этой репрезентации, наличия в ней организующих принципов в представлении знаний и их существования в форме концептов, содержательных единиц сознания» [Кубрякова 1997 : 36].

Концепт представляет собой ту абстрактную единицу, которой человек оперирует в процессе мышления. Эти единицы отражают результаты знаний, полученных человеком, накопленного им опыта. Человек мыслит концептами. Анализируя, сравнивая, соединяя разные концепты в процессе мыслительной деятельности, он формирует новые концепты как результат мышления.

Мы полагаем, что, несмотря на то, что термин «концепт» трактуется лингвистами по-разному, всеми исследователями принимаются следующие существенные признаки концепта: ментальная природа концепта; его структурированность; относительная стабильность структуры, состава и содержания концепта; представленность в концепте психического и социального мира человека; возможность изучения концепта по его проявлениям (вербальным и социальнотрутурным); концепт определяется как дискретная, объемная в смысловом отношении единица, единица мышления или памяти, отражающая культуру народа.

За основу нашего исследования принимается концепция воронежской теоретико-лингвистической школы, согласно которой концепт понимается как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее со-

бой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [Попова, Стернин 2007 : 34]. Содержание концепта включает сведения об объектах, их свойствах, о том, что человек знает, думает, предполагает, воображает об объектах мира.

Концепт как результат ментального отражения увиденного, услышанного образуется, а затем развивается, превращаясь из чувственного образа в мыслительный.

Поскольку концепты, вербализованные в сознании человека, преломляются сквозь призму авторского мировоззрения и получают специфический индивидуальный ракурс, их анализ в языковом сознании участников определенных социальных групп представляет большой интерес для исследователей.

Для анализа содержания концепта могут быть использованы такие экспериментальные методики исследования концептов, как ассоциативный эксперимент и рецептивный эксперимент.

Цель проведенного нами исследования – получить информацию о восприятии и интерпретации концепта «преподаватель» в языковом сознании студентов ВГАСУ.

В русском языке на основании анализа материала толковых словарей можно выделить следующие значения лексемы *преподаватель*: специалист – работник среднего, высшего или специального учебного заведения, преподающий какой-либо предмет [Ожегов 2003 : 584].

Для выявления реального содержания исследуемого концепта в языковом сознании студентов ВГАСУ нами было опрошено 87 испытуемых из числа студентов 1 курса строительного факультета.

Был проведен эксперимент, суть которого заключалась в выявлении особенностей понимания, восприятия концепта.

Эксперимент проходил в 2 этапа. На первом этапе участникам эксперимента предлагалось закончить фразу «Преподаватель – это человек, который...». Данный прием представляет собой разновидность ассоциативного эксперимента.

Проанализировав результаты первого этапа эксперимента, мы получили следующие компоненты исследуемого концепта:

дает знания другим людям (12 человек); учит людей (9 человек); работает в вузе (5 человек); имеет высшее образование (5 человек); преподает (5 человек); передает свой опыт молодому поколению (4 человека); умело доносит информацию до студентов (3 человека); объясняет материал по какому-либо предмету (3 человека); объясняет то, что непонятно (3 человека); умеет провести занятия так, чтобы было интересно (3 человека); знает свой предмет и другие науки (3 человека); занимается учебной и научной деятельностью (3 человека); дает узкопрофильные знания (3 человека); рассказывает новое (2 человека); объясняет простым и доступным языком (1 человек); вечно спешит (1 человек); сосредоточен на мелочах (1 человек); подает пример (1 человек); знает то, чего я не знаю (1 человек); передает знания по какой-либо дисциплине с целью усвоения новой информации учащимися (1 человек); пугает (1 человек).

На втором этапе эксперимента испытуемым предлагалось подобрать определение к лексеме *преподаватель*. Подобный метод является экспериментом на понимание, восприятие концепта и называется рецептивным экспериментом.

Проанализировав результаты эксперимента, мы получили следующие компоненты концепта:

умный (21 человек); строгий (16 человек); образованный (15 человек); веселый (12 человек); понимающий (9 человек); отзывчивый (6 человек); добрый (6 человек); внимательный (5 человек); справедливый (4 человека); начитанный (3 человека); требовательный (3 человека); объясняющий (3 человека); вежливый (3 человека); интеллигентный (3 человека); знающий (2 человека); спокойный (2 человека); сдержанный (2 человека); воспитанный (2 человека); злой (2 человека); собранный (1 человек); тактичный (1 человек); уступчивый (1 человек); интересный (1 человек); разговорчивый (1 человек); занудный (1 человек); терроризирующий (1 человек); логичный (1 человек); надоедающий (1 человек); трудящийся (1 человек); рассеянный (1 человек); задумчивый (1 человек); уравновешенный (1 человек); успешный (1 человек); общительный (1 человек); несправедливый (1 человек); эрудированный (1 человек); энергичный (1 человек); молодой (1 человек); адекватный (1 человек); тактичный (1 человек); мудрый (1 человек); ответственный (1 человек); позитивный (1 человек).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что экспериментальные методики – ассоциативный эксперимент и рецептивный экспери-

мент - позволяют выявить содержание концепта в сознании носителей языка и распределить по яркости образующие концепт компоненты.

На основании анализа компонентов концепта «преподаватель», выявленных при помощи эксперимента, можно сделать следующие выводы: в языковом сознании студентов 1 курса строительного факультета ВГАСУ наиболее актуальны те компоненты концепта, которые соответствуют миропониманию студентов, и выявленные нами компоненты анализируемого концепта существенно отличаются от тех, которые можно описать на основании анализа материала толковых словарей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. – 1997. – №4. – С. 26-45.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / РАН. Ин-т русского языка. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 2003. – 939 с.

Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток - Запад, 2007. – 314 с.

Бузмакова Ю.А.

Екатеринбург, Россия

АУТЕНТИЧНЫЕ

**ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК
СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Buzmakova Y.A.

Ekaterinburg, Russia

DEVELOPMENT OF

**SOCIOCULTURAL
COMPETENCE OF STUDENTS OF
TRADE AND ECONOMICS
SPECIALITIES IN THE COURSE
OF MASTERING A FOREIGN
LANGUAGE DUE TO THE
AUTHENTIC VIDEOS**

Аннотация. В статье рассматривается использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку; рассмотрены основные компоненты социокультурной компетенции, выделены принципы отбора аутентичного видеоматериала.

Ключевые слова: аутентичность, видеоматериал, социокультурная компетенция, коммуникация.

Abstract. The article considers the application of authentic videos in the course of mastering a foreign language; the basic components of sociocultural competence are considered; the approaches of selection of authentic videos are determined.

Keywords: authentic, videos, sociocultural competence, communication.

Сведения об авторе: Бузмакова Юлия Андреевна, магистрант кафедры иностранных языков Уральского государственного педагогического университета.

Место работы: Уральский государственный торгово-экономический техникум.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.

e-mail: byzmakova85@mail.ru

About the Author: Buzmakova Yulia Andreevna, MA student of Foreign Languages of Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Ural State College of Trade and Economics.

Для конкурентоспособного существования в современном социокультурном информационном пространстве необходимы специалисты торгово-экономического профиля с высоким уровнем профессиональной квалификации. При подготовке таких специалистов нужно делать акцент на развитие способностей, позволяющих применять иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивили-

лизаций современного мира. [Сафонова 1991: 325]. Другими словами, выпускник должен владеть определенной культурой мышления и способностью к восприятию социальных и культурных различий, понимать основные ценности иноязычной культуры, иметь навыки межкультурной и социокультурной коммуникации.

Основой социокультурной компетенции является сравнение двух и более культур, выявление их сходств и различий, а также познание культуры страны изучаемого языка: невербальной коммуникации (жестов, мимики, окулистики, хронемике, проксемики и т. д.), правил этикета и речевого поведения людей, их образа жизни, условий и быта, менталитета, национального характера, климата и природных условий. Актуальность социокультурного развития студентов средствами иностранного языка в условиях неязыкового образования высказана М. В. Плехановой, М. А. Богатыревой, В. Л. Скалкиным, С. Г. Тер-Минасовой и др. исследователей. Таким образом, развитие социокультурной компетенции студентов торгово-экономических специальностей является одной из важнейших задач обучения иностранному языку.

Внедрение инновационных технологий, таких как демонстрация видеоматериалов, повысит эффективность развития социокультурной компетенции в процессе обучения. Благодаря жанровому разнообразию (художественный фильм, интервью, выпуск новостей, ток-шоу и т. д.) видеоматериалы способны максимально точно воспроизвести аутентичную культуру, языковую среду, воссоздать ситуации иноязычной профессиональной коммуникации, но только аутентичный материал может быть достаточно достоверным как в лингвистическом, так и в социокультурном аспекте [Артемов 1971: 370].

Аутентичные видеоматериалы имеют безграничные возможности, по сравнению с печатными и аудиотекстами, так как они показывают подлинный, живой процесс межкультурной коммуникации, особенности поведения людей в различных ситуациях, межличностного и профессионального общения.

В качестве ведущего принципа отбора аутентичного видеоматериала К. Эдельхофф определяет ориентацию на обучающихся, учет их потребностей, знаний, опыта, уровня обученности [Гнаткевич 1989: 519]. Ж. Л. Витлин говорит об учете страноведческой мотивации обучающихся (учет их интересов, степени эмоционального воздействия на них страноведческого материала) [Агабекян 2002: 420].

Восприятие и запоминание конкретного речевого и неречевого поведения носителей иностранного языка, позволяют студентам анализировать, выявлять сходства и различия в общении на родном и изучаемом иностранном языке, обучать тактичному и правильному поведению в определенной ситуации иноязычного общения, в том числе и в профессиональной коммуникации.

При применении аутентичных видеоматериалов в процессе обучения происходит погружение в социокультурное пространство изучаемого иностранного языка, так как информация проходит одновременно по двум каналам: зрительному и слуховому, моделируя коммуникативную ситуацию и естественную языковую среду.

Таким образом, аутентичные видеоматериалы, содержащие иноязычные реалии делового общения в торгово-экономической сфере должны применяться в качестве одного из основных средств развития социокультурной компетенции студентов, в процессе обучения иностранному языку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Агабекян И.П., Коваленко П.И. Английский язык для экономистов. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 2002. – 420 с.

Артемов В. А. Психология наглядности при обучении иностранным языкам. Преподавание иностранных языков. Теория и практика. – М.: Наука, 1971. – 371 с.

Архипова Е. И. Формирование иноязычного лексикона специалиста в интегративном обучении иностранному языку в общепрофессиональной дисциплине: дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 209 с.

Гнаткевич Ю. В. Обучение иноязычной лексике в неязыковом вузе. – Киев: Выща Школа, 1989. – 519 с.

Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа, Амскорт интернейшнл, 1991. – 325 с.

Бушманова Ю. А.

Екатеринбург, Россия

**ИНОЯЗЫЧНАЯ
ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА
СТУДЕНТА СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«ПРОГРАММНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ
ТЕХНИКИ» В СИСТЕМЕ
НЕЯЗЫКОВОГО
ОБРАЗОВАНИЯ.**

Аннотация. В статье предпринята попытка определить и классифицировать иноязычную информационную среду обучения студента специальности "Программное обеспечение вычислительной техники". Уделено внимание использованию английского языка при работе с программными продуктами. Введено в научный оборот рабочее определение понятия "иноязычная информационная среда студента специальности "Программное обеспечение вычислительной техники".

Ключевые слова: информационная среда, иноязычная информационная среда студента специальности "Программное обеспечение вычислительной техники".

Сведения об авторе: Бушманова Юлия Александровна, учитель английского языка, аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания УрГПУ.

Место работы: МКОУ СОШ№6, ГО Заречный, с. Мезенское.

Контактная информация: 624250, Свердловская обл., г. Заречный, с. Мезенское, ул. Строителей, 24, к 14.
e-mail: bushmanova.julia@yandex.ru

Bushmanova Y. A.

Ekaterinburg, Russia

**STUDEN'S SPECIALITY
"COMPUTER SOFTWARE"
FOREIGN INFORMATIONAL IN
THE NON-LINGUISTIC SYSTEM.**

Abstract. The question of student's profession "Computers software" informational foreign environment is raised in the article. A special attention is given to English language using in case of working with software. It is introduced into scientific terminology the definition of the student's profession "Computers software" informational foreign environment.

Keywords: information environment, the student's speciality "Computers software" informational foreign environment.

About the Author: Bushmanova Yulia Aleksandrovna, a teacher of English, German language postgraduate student, USPU.

Place of employment: MKOU SOSH№6, Zarechny, Meztnskoe.

В современных условиях динамичного развития цивилизации вся система образования должна быть ориентирована на будущее, на новые условия жизни и деятельности людей в информационном обществе. В последние годы в системе неязыкового профессионального образования Российской Федерации проводятся работы по интеграции средств информационных и коммуникационных технологий с целью объединить наработки системы образования с новейшими информационными технологиями.

Актуальность исследования информационно-коммуникационной профессиональной среды студента специальности «Программное обеспечение вычислительной техники» обусловлена существенным изменением требований к повышению качества общего образования, в частности, языкового. Важным механизмом, способствующим достижению качественных образовательных результатов по иностранному языку, является информатизация образования. Одним из современных средств повышения качества образовательных результатов служит информационно-коммуникационная профессиональная среда обучения английскому языку. Под иноязычной информационно-коммуникационной профессиональной средой мы понимаем совокупность компьютерных средств и способов их функционирования, используемых для реализации иноязычной коммуникации в сфере профессиональной деятельности[3].

В педагогике доказано, что применение таких электронных образовательных ресурсов, как автоматизированные обучающие системы, имитационные и моделирующие средства обучения, средства компьютерных телекоммуникаций, интегрирующие среды обучения, приводит к повышению качества обучения. Однако практика обучения английскому языку студентов-программистов свидетельствует о том, существующий потенциал не используется полностью; представлено лишь фрагментарное применение отдельных информационно-коммуникационных средств, отсутствует единая дидактическая платформа, систематичность в их применении, вызванная не разработанностью данного вопроса на теоретическом уровне. Развитие профессиональной компетенции студентов неязыкового вуза предполагает «насыщение» образовательной среды дидактически обоснованными информационными технологиями, причем «индекс насыщенности» имеет тенденцию роста.

Нами была предпринята попытка определить составляющие информационно-коммуникационной профессиональной среды студента специальности "Программное обеспечение вычислительной техники" в системе неязыкового профессионального образования и привести примеры каждого компонента, представляющего значение для развития профессиональной компетенции студента. Мы классифицировали компоненты информационной среды по степени важности английского языка для профессиональной деятельности будущего программиста (от наиболее важного к наименее).

1. Языки программирования: Java, C++, PHP (Hypertext Preprocessor), PERL, Visual Basic, Python, Objective-C.
2. Техническая поддержка в среде Windows: MSDN (Microsoft System Development Network), MSDN-2 (Visual Studio 2005).
3. Сообщества разработчиков свободного программного обеспечения: сообщества разработчиков Linux: Debian, Fedora, SuSE, Ubuntu.
4. Сервис Веб 2.0: Блог, Вики, подкаст, Bookmarks, Flickr, YouTube.
5. Информационные ресурсы: Интернет порталы, поисковые системы (Google, Яндекс), публичные порталы (Yahoo), корпоративные порталы, Википедия.

Составляющими информационной среды студента, обучающегося по специальности «Программное обеспечение вычислительной техники» также являются информационное пространство вузовской библиотеки, и формы, посвященные программированию.

В зависимости от конкретных учебных задач вышеперечисленные социальные сервисы Веб 2.0 могут быть использованы в индивидуальной, в групповой работе; непосредственно в аудитории и дома; в проектной деятельности и на аудиторных занятиях при обучении английскому языку. Ниже показано, какие виды иноязычной речевой деятельности можно развивать на основе использования иноязычных социальных сервисов Веб 2.0.

Дидактические возможности применения социальных сервисов на английском языке:

1. Эффективность сервисов при обучении английскому языку простота диалогового общения, доступ к гигантским объемам информации;
2. Возможность создания личной иноязычной образовательной зоны;
3. Простота в использовании сервисов;
4. Возможность принять участие в создании и дополнении веб-ресурсов;
5. Возможность использования разных форматов информационных сообщений, возможность визуализации.

Реализация применения социальных сервисов [2] на английском языке при обучении иностранному языку:

1. Студентам и преподавателю не требуется искать запрашиваемую информацию. Следует ввести ключевое слово или словосочетание на английском языке в поисковую систему или социальный сервис для получения необходимой аутентичной информации или материала;
2. Студенты и преподаватели могут создавать свою личную образовательную иноязычную зону с фотографиями, аудио- и видеофайлами, ссылками на другие иноязычные сайты;
3. Используя шаблоны и оболочки сервиса, преподаватели и студенты самостоятельно создают иноязычные тематические форумы, блоги, записывают аутентичные аудио- и видеоматериалы и размещают его в сети Интернет для всеобщего (в т.ч. и англоязычного) или ограниченного рамками учебной группы доступа;
4. Социальные сервисы позволяют студентам и преподавателю не только пользоваться аутентичными материалами в сети Интернет, но и дополнять, обновлять и корректировать их, а также создавать новые информационные ресурсы на английском языке;
5. Студенты смогут создавать и размещать в сети не только иноязычный текстовый материал, но и фотографии (сопровождая их комментарием на английском языке), аутентичные аудио- и видеофайлы

Виды иноязычной речевой деятельности, методы обучения:

1. Иноязычное чтение, рецептивный;

2. Развитие интуиции, профессионального «чутья», образного мышления, иноязычное чтение, письмо, аудирование; репродуктивный, проблемный;
3. Иноязычное чтение, письмо, аудирование, говорение; эвристический;

Существует подавляющая тенденция использовать английский язык как источник ключевых слов и названий библиотек¹. Согласно базе языков HPOL², существует более 8500 языков программирования, 2400 из них разработаны в США, 600 в Великобритании, 160 в Канаде, 75 в Австралии.

Статистика [4] говорит о том, что очень большая доля языков программирования появилась в англоговорящих странах. Не говоря уже о том, что часто языки, разработанные не в англоговорящей стране, используют английский для международной аудитории (например Python, родившийся в Нидерландах) или из-за того, что разрабатываемый язык основан на другом языке программирования, с английским синтаксисом (Caml, разработанный во Франции).

Современный студент, обучающийся по специальности «Программное обеспечение вычислительной техники» в среде Windows, должен уметь корректно использовать техническую поддержку Microsoft System Developer Network для разработки соответствующих программ.

С помощью иноязычной информационно-коммуникационной профессиональной среды студенты-программисты выходят на новый уровень, который заложен в стандарты профессиональной подготовки студентов в системе образования России[1]. Он же составил основу выработки Европейских требований к подготовке специалистов. Студент должен уметь осуществлять поиск и использование иноязычной информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личного развития, использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

В последние десятилетия мир переживает переход от "индустриального общества" к "обществу информационному".

1 Библиотека в программировании (от англ. *library*) — сборник подпрограмм или объектов, используемых для разработки программного обеспечения.

2 <http://hopl.murdoch.edu.au/>

Происходит кардинальная смена способов производства, мировоззрения людей, межгосударственных отношений. Уровень развития информационного пространства общества решающим образом влияет на экономику, обороноспособность и политику. От этого уровня в значительной степени зависит поведение людей, формирование общественно-политических движений и социальная стабильность. Целями информатизации во всем мире и, в том числе, в России являются наиболее полное удовлетворение информационных потребностей общества во всех сферах деятельности, улучшение условий жизни населения, повышение эффективности общественного производства, содействие стабилизации социально-политических отношений в государстве на основе внедрения средств вычислительной техники и телекоммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: 2001. – С. 10.

Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 180 с.

Сергеева Н.Н., Бушманова Ю.А. Профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность студента технического вуза. // Казанская наука: сборник научных статей. – Казань: Казанский Издательский дом, 2011. – С. 241-243.

Microsoft TechEd [Электронный ресурс] // Компьютерра online. – URL: <http://hop1.murdoch.edu.au/> (дата обращения 23.08.2012).

ТЮБЕ [Электронный ресурс] // Programming Community Index.- URL:<http://www.tiobe.com/index.php/content/paperinfo/tpci/index.html>. (дата обращения 10.09.2012).

Ваганова Т. П.

Екатеринбург, Россия

**ТЕЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА
В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ
ЯЗЫКАХ: ОПЫТ АНАЛИЗА
ОТДЕЛЬНЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ**

Аннотация. В статье рассматривается роль телеологической оценки в британских и российских газетах.

Ключевые слова: телеология, оценка, телеологическая оценка

Сведения об авторе: Ваганова Татьяна Павловна, ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 368.

e-mail: vaganova.85@mail.ru.

Vaganova T. P.

Yekaterinburg, Russia

**TELEOLOGICAL ASSESSMENT
IN RUSSIAN AND ENGLISH
LANGUAGES: ANALYSIS OF
SELECTED EXAMPLES**

Abstract. The present article is devoted to research a role of teleological assessment in English and Russian newspaper.

Keywords: teleology, assessment, teleological assessment

About the Author: Vaganova Tatiana Pavlovna, Assistant of the Chair of English Philology and Comparative Linguistics.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Окружающий мир человека концептуализируется в языке, для того чтобы вычленить сущность какого-либо объекта действительности, с целью анализа языковых средств, которые его репрезентируют.

Целью данной статьи является выявление телеологической оценки в текстах газетных жанров СМИ на примере японской трагедии.

В отечественной лингвистической аксиологии (Н.Д. Арутюнова, Е.М. Вольф, В.Н. Телия, Т.В. Писанова, Т.В. Маркелова, Е.А. Чернявская, Л.Б. Никитина, Н.В. Орлова, О.В. Кобзева и др.) под оценкой понимают семантико-прагматическую категорию, представленную элементами разных языковых уровней, и имеет следующие признаки: уславливает ценность того или иного объекта; является наиболее ярким представителем прагматического значения и т.п. [Арутюнова 1988: 34; Чернявская 2001: 6].

Истоки телеологической оценки восходят к понятию «телеология» и имеет философские истоки. По данным словарной статьи в «Философском словаре», телеология представляет идеалистическое

учение о цели и целесообразности, постулирующее целевой вид причинности и приписывающее процессам и явлениям природы цели [Борзенков 2001: 556].

В лингвистической аксиологии понятие «телеологический» не имеет строго очерченной дефиниции и понимается как имеющий отношение к цели, целесообразности или целеполаганию. Н. Д. Арутюнова отмечает, что «более всего и наиболее точно оцениваются человеком те средства, которые ему необходимы для достижения практических целей. Оценка целеориентирована в широком и узком смысле. Она применима ко всему, что человек считает добрым» [Арутюнова 1988: 50].

Исследователь подчеркивает телеологичность любой оценки (общей и частной). В то же время в своей классификации оценок автор выделяет телеологическую оценку как разновидность рационалистических оценок. Рационалистические оценки связаны с «практическими интересами и повседневным опытом человека» [там же: 76].

Мы полагаем, что целеполагание является ментальным состоянием объекта оценки с точки зрения его направленности на определенный результат. На этапе завершения действия оценивается достижение или не достижение определенной цели. По словам О. О. Шкиль, телеологическая оценка – *частная оценка, которая квалифицирует деятельность человека с позиций направленности на определенную цель, перспектив, прогнозов относительно достижения/недостижения цели* [Шкиль 2010: 27].

По мнению Н. Д. Арутюновой, специальными средствами выражения телеологической оценки являются прилагательные *эффективный – неэффективный, целесообразный – нецелесообразный, удачный – неудачный*. В своем исследовании О. О. Шкиль дополняет список Н. Д. Арутюновой следующими *прилагательными результативный – безрезультативный, целенаправленный, целеустремленный, успешный* [Шкиль 2010: 27].

Телеологическая оценка в языке антропоцентрична и направлена на практическую деятельность человека. В лингвистической аксиологии человек рассматривается как субъект оценки, выражающий те или иные оценки.

Объекты телеологической оценки

Событийные пропозиции связаны с объектом телеологической оценки: *к настоящему времени уже обнаружены тела 9079 тысячи человек; власти решают, что делать с зараженными телами; спасатели и местные власти еле справляются с тем количеством тел, которые уже удалось найти; Япония на 3 день после удара стихии лишь начинает осознавать масштаб разрушений и жертв.*

Как видно из примеров, языковая концептуализация телеологической оценки приписывается человеку, а не природе, в отличие от философского понимания телеологии. Объектом телеологической оценки в русском языке является деятельность человека, которую можно представить следующими предикатами безрезультативный, неэффективный и нецелесообразный. Таким образом, объект телеологической оценки – человек практичный, деятельный. При этом действие человека зачастую бывает безрезультативным и неэффективным в силу некоторых факторов.

В английском языке наблюдается совершенно иная ситуация в текстах газет акцентируется внимание читателей на эффективности работы спасателей: *three quick-short blasts that ought to denote some kind of hope or life-saving urgency, but now announce the discovery of yet another body; a spokesman for the Fire and Disaster Management Agency said fire-fighters had pulled two bodies from one of the houses, while rescuing four people from another; officials now say there is not much time left to find and identify the dead and are ramping up those efforts. Объектом телеологической оценки в приведенных примерах является деятельность человека. Стоит отметить, что телеологические оценки присваиваются практической деятельностью человека (спасение людей, ликвидация последствий стихии и т.п.) с опорой на рациональное начало личности.*

Субъекты телеологической оценки

Как правило, оценка действий с точки зрения целесообразности/результативности осуществляется человеком, который анализирует с позиции соответствия цели. По словам Н. В. Орловой, «обязательным компонентом субъектной организации телеологической оценки является субъект-аналитик» [Орлова 2005].

Присутствие субъекта-аналитика обязательно, но может быть и имплицитным.

В публицистическом стиле, субъект телеологической оценки вербализован и обычно не совпадает с субъектом речи: *officials now say there is not much time left to find and identify the dead.*

Выраженность или невыраженность субъекта телеологической оценки зависит от предельной объективности передаваемой информации, в данном случае, субъект-аналитик совпадающий с говорящим невербализован. Обратим внимание на использование неличных конструкций: *there is expected to be some overlap in the dead and missing tolls; the government is considering euthanizing some of the dying animals; большинство этих животных умерло от голода, в результате землетрясения и цунами в Японии погибли более 13 тысяч человек.*

Основание телеологической оценки

Телеологическая оценка связана с практической деятельностью человека, поэтому оценка обладает более или менее объективными основаниями. Основания оценки могут быть выражены модальной рамкой: *в результате ... погибли; прошло уже 10 дней после цунами; в поисках погибших прошли французские спасатели; a spokesman said that; I'm afraid that; officials said.*

Объективность телеологической оценки может снижаться при помощи операторов авторизации и модальных рамок: *government is considering, I'm afraid, according to, власти решают, считаю, по мнению многих.*

Таким образом, телеологическая оценка характеризует практическую деятельность человека в ценностно-маркированной среде, ориентированную на результат. Объектом оценки является человек действующий, практичный. Субъектом оценки выступает человек рациональный и анализирующий. Телеологическая оценка позволяет показать целесообразность и результативность практической деятельности человека и обладает признаком градуальности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. – М., 1988 – 341 с.
- Борзенков В. Г. Телеология // Философский словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1976. – С. 396.
- Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. – М.: Наука, 1985.
- Орлова Н. В. Наивная этика: лингвистические модели. – Омск, 2005.
- Чернявская Е. А. Оценка и оценочность в языке и художественной речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Орел, 2005. – 20 с.
- Шкиль О. О. Телеологическая оценка в русском языке: опыт анализа отдельных репрезентаций // Вестник Томского государственного университета. – Томск, 2010. – С. 27-30.

Фадейкина О.В., Ванягина М.Р.

Екатеринбург, Россия

**ВНУТРИПРЕДМЕТНАЯ И
МЕЖПРЕДМЕТНАЯ
ИНТЕГРАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ
ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ
ГОСУДАРСТВЕННОЙ
ПРОТИВОПОЖАРНОЙ
СЛУЖБЫ МЧС РОССИИ**

Аннотация. Подчеркивается важность интегративного подхода при обучении иностранному языку курсантов противопожарной службы. Рассматриваются виды и уровни интеграции.

Ключевые слова: интеграция, внутрипредметная интеграция, межпредметная интеграция, коммуникация.

Сведения об авторе: Фадейкина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский институт МЧС ГПС России.

Сведения об авторе: Ванягина Марина Романовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский институт МЧС ГПС России.

Контактная информация: 620062, г. Екатеринбург, ул. Мира, 22, кафедра иностранных языков.
e-mail: marmalkina@rambler.ru.

Fadeykina O.V., Vanyagina M.R.

Ekaterinburg, Russia

**INTRASUBJECT AND
INTERSUBJECT INTEGRATION
IN THE COURSE OF FOREIGN-
LANGUAGE COMMUNICATION
OF FUTURE EMERCOM FIRE
SEERVICE SPECIALISTS OF
RUSSIA**

Abstract. Importance of integrative approach during training in a foreign language of cadets of a fire service is emphasized. Types and levels of integration are given in the article.

Keywords: inegration, intrasubject integration, inteeersubject integration, communication.

About the Author: Fadeykina Olga Vasilyevna, Candidate of Pedagogics, Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural Institute of Firefighting Service of Emergency Ministry of Russia.

About the Author: Vanyagina Marina Romanovna, Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural Institute of Firefighting Service of Emergency Ministry of Russia.

В настоящее время вопрос об интеграции является одним из ключевых вопросов образовательной деятельности высшей школы. Это свя-

зано с важнейшими тенденциями, присущими интеграции. Она аккумулирует, преломляет и заставляет взаимодействовать педагогические системы, процессы и явления, дополняя, и обогащая друг друга. Интеграция актуализирует перемены, происходящие в современном мире, а также направления в экономической, социально-политической и других сферах человеческого бытия. Актуализируя, интеграция отражает их в образовании, придавая процессу обучения, воспитания и развития качественные характеристики [Бернштейн, 2006, 9].

В процессе иноязычной профессиональной коммуникации будущих специалистов ГПС МЧС России в системе высшего профессионального образования используются различные виды профессиональной и иноязычной интеграции. Интеграция профессиональной иноязычной коммуникации является одной из составляющих всей подготовки специалистов ГПС МЧС России. Она обусловлена спецификой языковых и лингвистических знаний, которая включает большой удельный вес формирования речевых умений и навыков, решение разнообразных коммуникативных задач [Митяева, 2007, 16].

Присутствие интеграции в образовательном процессе вуза способствует возникновению интегративного подхода, который определяется в методике обучения иностранным языкам как целостная система обучения, которая в итоге функционирования дает системные знания и умения.

На занятиях иностранного языка осуществляется внутрипредметная и межпредметная интеграция. Современное занятие по иностранному языку должно быть направлено не на репродуктивные формы работы, а на творческие, развивающие. Поэтому *внутрипредметная интеграция* рассматривается как взаимосвязь и взаимодействие отдельных частей знаний, умений, навыков, функционирующих в системе обучения предмету. Компоненты внутрипредметной интеграции должны быть взаимосвязаны, а процесс – управляем. Взаимодействие объектов внутрипредметной интеграции обуславливается наличием новых интегративных качеств. Главный принцип данного уровня интеграции – синхронизация и интеграция предметной информации, получаемой обучающимися на занятиях, что значительно снижает их учебную нагрузку [Люктышина, 2012]. Внутрипредметная интеграция может быть дополнена межпредметной интеграцией.

Создание у обучающегося целостного представления об окружающем мире рассматривается как цель обучения. Интеграция как цель

должна дать ему знания, которые отражают связанность отдельных частей мира как системы, научить представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны. Поэтому интеграция рассматривается также как средство получения новых представлений на стыке традиционных предметных знаний. Следовательно, интеграция, решающая межпредметные познавательные задачи, в которых функционируют известные предметные знания и формируются новые понятия на основе установленных конкретных межпредметных связей, называется *межпредметной интеграцией*. Развитию межпредметных связей могут способствовать интегрированные учебные занятия, спланированные и реализованные с учетом современных технологий обучения. Межпредметные связи в процессе обучения выступают в качестве существенного рычага активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся и на первоначальных этапах их включения в познавательную деятельность играют роль ситуационного или пускового, побуждающего стимула. Интеграция предметов позволяет преодолеть диспропорцию, разрозненность знаний, научить обучающихся их использовать основе представления о мире, современном обществе.

Современное высшее образование все более приобретает культуросообразный характер [Гальскова, 2004, 6]. Интеграция способна обеспечить необходимые дидактические условия для погружения обучающегося в культуру. Интегрированные занятия иностранного языка являются эквивалентом научного взаимодействия, так как устанавливаются межпредметные связи при изучении основ наук путем синтеза научных знаний. При интеграции возрастает темп изложения учебного материала, который концентрирует внимание обучающихся и стимулирует их познавательную деятельность.

В программах многих дисциплин ГПС МЧС России есть немало совпадающих тем. В учебной практике настоящего времени существует проблемы: информационная перенасыщенность, разные подходы к изложению материала, перегрузка обучающихся, нехватка времени на всеобъемлющий образовательный процесс. Межпредметные связи содействуют формированию у обучающихся цельного представления о событиях прошлого, помогают им использовать свои знания при изучении различных предметов, становятся средством овладения культурным опытом.

В процессе межпредметной интеграции во главу угла ставятся не узкоспециализированные знания, а формирование основных типов клю-

чевых компетенций, которые будущий специалист мог применять в различных ситуациях. В настоящий момент ему надлежит освоить большой объем учебной информации, которую обучающийся со средними способностями может только запомнить, а не осмыслить.

Интеграции предметов гуманитарного цикла способствует развитию у обучающихся эмоциональной сферы, его чувств, души. Думающий и чувствующий человек – это и есть тот человек, воспитать которого мы стремимся. Интеграция помогает будущим специалистам видеть богатство и разнообразие мира [Лютюшина, 2012].

Основными задачами преподавателя, планирующего интегрированное задание являются: создание психологически комфортных условий для продуктивной учебно-коммуникативной деятельности курсантов и студентов; активизация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся на всех этапах обучения; приобщение обучающихся к поисковой и исследовательской деятельности, направленной на создание творческого продукта, который находит выражение в устных и письменных текстах, формах поведения; организация анализа различных высказываний с целью выявления в них наиболее значимого с эстетической точки зрения; разработка и применение гибкой системы диагностики и оценки учебной деятельности курсантов и студентов.

Для решения поставленных задач применяются следующие общедидактические и исследовательские методы: проблемно-поисковые; самостоятельной индивидуальной, групповой и парной работы; опережающего обучения; стимулирования и мотивации интереса к учению; контроля, ориентированного на учение без принуждения; сравнительно-теоретический и семантический анализ.

Подготовка к интегрированным занятиям мобилизует обучающихся на самостоятельную поисковую деятельность, вызывает необходимость работать с дополнительной литературой и другими источниками информации. Межпредметная интеграция дает возможность систематизировать и обобщать знания обучающихся по смежным учебным предметам. Исследования показывают, что повышение образовательного уровня обучения с помощью межпредметной интеграции усиливает его воспитывающие функции. Особенно заметно это проявляется в области гуманитарных предметов. Кроме того, науки гуманитарного цикла ставят предмет для разговора, повод для коммуникации. Предметы гуманитарного цикла обращены к личности человека, его духовным и нравственным ценностям. Использование интеграции формирует художественные

вкусы обучающихся, умение правильно понимать и ценить произведения искусства. В этой связи основными целями интеграции иностранного языка с гуманитарными дисциплинами являются совершенствование коммуникативно-познавательных умений, направленных на систематизацию и углубление знаний и обмен этими знаниями в условиях иноязычного речевого общения; дальнейшее развитие и совершенствование эстетического вкуса обучающихся [Бернштейн, 2006, 19].

Следовательно, основными принципами интеграции следует считать принцип синхронизации учебной информации, принцип всеобщности, принцип всесторонности, принцип гармоничности (гармоничность души и гармоничность мысли), принцип развития, личностный принцип (принцип подхода к обучающемуся как к самостоятельной, свободно мыслящей личности).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Бернштейн В.М. Стратегия обучения английскому языку студентов неязыковых вузов. Обучения иностранным языкам и культурам: дискуссионные и нерешенные вопросы // Обучение иностранным языкам и культурам: дискуссионные и нерешенные вопросы. – Пенза: ПГЛУ, 2006. – 443с.

Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3–8.

Локтюшина Е.А. Интегрированная профессиональная иноязычная компетентность как цель языкового образования // Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал), 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1818.htm>

Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореф.дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2007. – 43 с.

Григорьева М. В.

Екатеринбург, Россия

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В
СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Аннотация. В статье рассматривается дифференциация как условие успешного обучения грамматике английского языка.

Ключевые слова: дифференциация, грамматика, индивидуализация

Сведения об авторе: Григорьева Марина Владимировна, студентка 1 курса магистратуры кафедры иностранных языков.

Место работы: ИП Григорьева М. В.

Контактная информация: 620039, г. Екатеринбург, б-р Культуры, 25, 222.
e-mail: amical71@yandex.ru.

Grigoreva M.V.

Ekaterinburg, Russia

**DIFFERENTIATED INDIVIDUAL
TEACHING OF ENGLISH
GRAMMA IN SECONDARY
SCHOOL**

Abstract. The article considers differentiation as a condition of a successful grammar teaching

Keywords: differentiation, grammar, personalization

About the Author: Grigoreva Marina Vladimirovna, Master Student of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Individual Entrepreneur Grigoreva M. V.

В современном мире, в период процесса глобализации, когда интеграция идет не только на экономическом, политическом, но и на культурном уровне, общение между представителями разных наций становится все более значимым, а, следовательно, знание иностранных языков выступает на первое место.

Основная цель обучения иностранному языку в школе - развитие коммуникативной компетенции учащихся. Ученик должен овладеть умениями общаться на изучаемом языке, т.е. быть способным участвовать как в непосредственном общении (понимание на слух, говорение), так и в опосредованном (чтение иноязычных текстов, письмо и письменная речь). Коммуникативная компетенция не мыслится без грамматической компетенции. Грамматика имеет первостепенное практическое значение, так как с ее помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения [Теория обучения иностранным языкам 2004: 305]. Таким образом, развитие грамматической компетенции является основополагающим при изучении иностранного языка, поскольку включает в себя умение грамотно строить словосочетания и предложения, правильно использовать и согласовывать времена и тд.

Одним из требований к деятельности учителя и условием эффективной организации учебного процесса является обеспечение полного усвоения знаний всеми учащимися [Абасов 1999:62]. Следовательно, при изучении грамматики необходимо добиться такого результата, когда каждый школьник достигнет минимального уровня владения грамматическими знаниями, навыками и умениями, предусмотренными Государственным стандартом. Для достижения данной цели учителю, при подаче нового грамматического материала, необходимо ориентироваться не на «среднеуспевающего ученика», а на каждого школьника в отдельности. Учитель должен учитывать индивидуальные особенности восприятия информации, чтобы каждый ученик в силу своих психофизических особенностей успешно овладел новым грамматическим явлением. Поэтому потребность в дифференцированном обучении на уроках английского языка при изучении грамматики становится актуальной.

Дифференцированное обучение – это работа по одной программе, но на разном уровне сложности в рамках классно-урочной системы с целью развития личности каждого школьника. [Парфенова 2005:33]. Чтобы добиться положительных результатов при таком виде обучения целесообразно разделить класс на группы. При этом возникает вопрос о количестве и составе таких групп. Для обучения грамматике английского языка разделение групп можно осуществить в зависимости от уровня знаний, умений и навыков. Поэтому деление на 3 группы: сильные, средние и слабые, представляется наиболее эффективным. Необходимо учитывать тот факт, что сильная группа всегда будет являться ориентиром для более слабой.

Ориентация процесса обучения на группы, а не на целый класс, бесспорно, в большей мере удовлетворяет запросы и потребности каждого из учеников [Груданов 1973:68]. Важным фактором осуществления дифференцированного обучения в группах является подвижность групп. Учащиеся из одной группы могут перемещаться в другую, причем не только ученики из слабой группы в более сильную, но и из сильной в более слабую.

Исходя из вышеперечисленного, при организации дифференцированного обучения грамматике английского языка учителю необходимо: 1. Провести диагностику. 2. Распределить детей по группам с учетом результатов диагностики. 3. При планировании урока определить систему знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению. 4.

Разработать разноуровневые задания для созданных групп учащихся, а также способы их выполнения. 5. Продумать пути взаимодействия групп (так например ученики из сильной группы могут помогать ученикам слабой группы). 6. Проводить диагностический контроль результатов работы учащихся, в соответствии с которыми может меняться состав групп и характер дифференцированных заданий.

Также следует отметить, что индивидуальные различия проявляются и в типах мышления: у одних детей преобладает практически-действенное мышление, у вторых – наглядно-образное, а у третьих – словесно-логическое [Абасов 1999: 62]. Поэтому при подаче нового грамматического материала необходимо использовать различные средства: карточки, таблицы, схемы, аудио и видео материал и др.

К основным этапам работы над новым грамматическим явлением относятся: ознакомление, первичное закрепление, развитие навыков и умений использования грамматики в устном и письменном общении. [Теория обучения иностранным языкам 2004: 311]. При дифференцированном обучении подача нового материала с учетом разделения класса на группы может происходить следующим образом. Ученики сильной группы получают задание, при котором они самостоятельно знакомятся с новым грамматическим явлением. Учитель дает общие указания для успешного овладения материалом. Если грамматическое явление не сложное, то можно подготовить ряд упражнений, на основе которых ученики сами составят правило. Ученики средней группы также могут самостоятельно работать с учебником, но после ознакомления они составляют таблицу с примерами, в которой они лаконично конспектируют правило нового грамматического явления. Учитель при работе с данной группой дает более детальные комментарии. Ученики слабой группы работают под руководством учителя. При этом не стоит полностью отказываться от самостоятельной работы, и уровень заданий необходимо постепенно увеличивать, чтобы не затормозить развитие учеников.

Домашнее задание также должно быть дифференцированным. Например, из 10 заданий ученик должен выполнить 4. Задания при этом должны быть разного уровня сложности, чтобы ученик смог выполнить те, которые ему под силу. В такого рода заданиях самостоятельный выбор дает возможность для самореализации.

Оценивание работы при дифференцированном обучении представляет особую сложность, поскольку нет четких указаний по поводу

того, как оценивать реальные достижения каждого ученика в разных группах. Но, прежде всего, нужно учитывать тот факт, что оценка должна явиться стимулом к дальнейшей учебе.

Итак, при дифференцированном обучении грамматике можно выделить следующие положительные моменты: 1. Решается проблема неуспеваемости, следовательно, учащиеся ощущают себя более уверенно. 2. Становится возможным усвоение общеобразовательного минимума. 3. Повышается интерес к обучению английского языка. 4. Поднимается уровень преподавания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Абасов З. Дифференциация обучения: сущность и формы // Директор шк. – 1999. – №8. – С.61-65.

Алиев Н. Н. Дифференцированное обучение русскому языку иноязычных учащихся // Педагогика. – 1992. – № 11-12. – С. 41-43.

Гончаров Н. К. Еще раз о дифференцированном обучении в старших классах общеобразовательной школы // Совет педагогика. – 1963. – №2. – С. 39-51.

Груданов Е. В. О внутриклассном дифференцированном подходе при обучении в вечерней школе // Совет педагогика. – 1973. – №10. – С. 64-72.

Монахов В. М. Дифференциация обучения в средней школе // Совет педагогика. – 1990. – №8. – С. 42-47.

Парфенова Е. Л. Дифференцированное обучение как средство воспитания интереса к урокам русского языка // Русский язык в школе. – 2005. – №3. – С.33-38.

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 336 с.

Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 4-е изд. – М.: Филоматис: Омега-Л, 2010. – 480 с.

Катковска Т.А.

Екатеринбург, Россия

**ЧИТАТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК
ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ**

Аннотация. В статье рассматривается организация читательского клуба как составной части внеклассной работы, которая способствует духовному и нравственному развитию, а также общению подростков.

Ключевые слова: английский язык, читательский клуб, общение

Сведения об авторе: Катковска Татьяна Андрияновна, магистрант института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета

Место работы: МБОУ лицей №3

Контактная информация: :620144, г. Екатеринбург ул. Щорса 114
e-mail: katkovska@bk.ru

Katkovska T.A.

Ekaterinburg, Russia

**READERS' CLUB AS A FORM OF
FOREIGN LANGUAGE
COMMUNICATION**

Abstract. The article describes the organization of readers' club as a part of extra curriculum activities which can help to develop personality and organize an effective communication of teenagers.

Keywords: English language, school readers' club, communication

About the Author: Katkovska Tatiana Andrianovna, Master Student of the Institute of foreign Languages, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Lyceum №3, Ekaterinburg

Согласно стандартам второго поколения обучение иностранному языку рассматривается как одно из приоритетных направлений современного школьного образования. Специфика иностранного языка как учебного предмета в его интегративном характере, то есть в сочетании языкового/иноязычного образования с элементарными основами литературного образования (ознакомление с образцами зарубежной литературы), а также в его способности выступать и как цель; и как средство обучения для ознакомления с другой предметной областью (гуманитарной, естественно - научной, технологической). Таким образом, в нём могут быть реализованы самые разнообразные межпредметные связи (с родным языком, литературой, историей, географией и т.д.)

Основная цель изучения иностранных языков в школе – формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Для достижения данной цели необходимо усиление социокуль-

турной направленности обучения иностранным языкам, ориентация на усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения, на включение школьников в диалог культур, что способствует приобщению учащихся к культуре страны изучаемого языка, развитию взаимопонимания, толерантного отношения к проявлению иной культуры, помогает им лучше осознать особенности культуры своей страны и развивает у них умение представлять её в процессе общения средствами иностранного языка [Фундаментальное ядро содержания общего образования:15-16].

Школьная клубная деятельность как составная часть внеклассной работы обеспечивает условия для духовно- нравственного развития и воспитания учащихся.

Существуют разные определения понятия «клуб». С одной стороны, «клуб - (английское «club»), общественная организация, добровольно объединяющая группы людей в целях общения, связанного с политическими, научными, художественными, спортивными и другими интересами, а также для совместного отдыха и развлечений» [14]. С другой стороны, «клуб в школе - это объединение учащихся по интересам на добровольных началах, организующие разнообразную творческую деятельность детей, имеющее определенную структуру и орган самоуправления» [Паладьев 2002:1-12].

С.Л. Паладьев отмечает, что существует следующие признаки клубного объединения (клуба): «добровольность вхождения и общедоступность, относительная стабильность его состава, диалектическое единство личной значимости целей работы для его участников и общественной направленности их деятельности, коллективная деятельность, имеющая творческий характер» [Паладьев 2002:1-12].

Эти признаки необходимо учитывать при работе с учащимися 7-х классов, так как в подростковом возрасте «человек открывает «свое Я» и внутренний мир другого человека» [Колмагорова Л.С.2008: 75-80]. В жизни подростка как в жизни любого человека процессы общения, коммуникации играют чрезвычайно важную роль. «Они являются необходимым условием бытия людей и без них невозможно полноценное формирование ни одной из психических свойств и личности в целом» [Фефелова В.И.2007: 25]. Подросткам близки морально-этические проблемы, хотя четкого понимания моральных понятий пока нет. Ребята этого возраста довольно восприимчивы к усвоению нравственных норм. Они проявляют большую социальную активность,

направленную на усвоение определенных образцов и ценностей. В связи с этим происходят и изменения в ценностной структуре, складывается личная система ценностей. Кроме того, в этом возрасте школьники вполне осознают идеалы, подражают любимым героям во всем. Они не устойчивы в своих симпатиях и антипатиях, однако в отношениях проявляется требовательность к уважению человеческого достоинства.

Подростки проявляют интерес к чтению приключенческой литературы, к детективам, о природе, сверстниках, спорте. [Мокроусова Г.И. 1989:10-11].

Таким образом, читательский клуб – это объединение учащихся, интересующихся чтением, в том числе на иностранном языке, которое характеризуется добровольностью вхождения и общедоступностью, относительной стабильностью его состава, диалектическим единством личной значимости целей работы для его участников и общественной направленности их деятельности, коллективной деятельностью, которая имеет творческий характер.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Фундаментальное ядро содержания общего образования// Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова.- М: Просвещение, 2011. – С.15-16.

Паладьев С. Л. Клубное объединение в школе как воспитательный феномен//Ярославский педагогический вестник. - 2002. – №4. – С.1-12.

Колмогорова Л.С., Каширский Д.В. Психологическая культура - генератор успехов и неудач // Директор школы. - 2008. – №9. – С. 75-80.

Фефелова В.И. Понятие «общение» и «коммуникация» и коммуникативная культура» в философском контексте // Социальная психология. – 2007. – №1. – С. 25.

Мокроусова Г.И., Кузовлева Н.Е. Организация внеклассной работы по немецкому языку: Из опыта работы. - М.: Просвещение, 1989. – 192с.

[Электронный ресурс].

URL:<http://www.bigsoviet.ru/396/36973/%D0%9A%D0%BB%D1%83%D0%B1>

Кокорина О.С.

Екатеринбург, Россия

**ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ
ПОМОЩИ МАССОВЫХ
ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН КУРСОВ**

Аннотация. В данной статье говорится об изучении английского языка при помощи массовых открытых онлайн курсов, которые являются вариацией дистанционного обучения. Рассмотрены основные черты и принципы данного вида обучения, роль английского языка в изучении материала и применение проектного обучения в рамках MOOCов.

Ключевые слова: онлайн обучение, проектная деятельность, метод «общины», английский для специальных целей

Kokorina O.S.

Ekaterinburg, Russia

**COLLABORATIVE ELT IN
MASSIVE OPEN ONLINE
COURSES**

Abstract. In this article massive open online courses (MOOCs) as variation of distance education are examined. Main features and principles of these means of education, role of English lesson in process of material study and use of project work in MOOC are examined in this article

Keywords: MOOC, peer-to-peer learning, collaborative learning, ESP

Сведения об авторе: Кокорина Ольга Сергеевна.

About the Author: Kokorina O.S.

Контактная информация: Санкт-Петербург, ул.М.Тореза 37 корпус 2 к.189
e-mail: kokorina.olga@mail.com

Информационные технологии в современном мире развиваются экспоненциально, и создают принципиально новую платформу не только для коммерции и маркетинга, но и для образования. Повсеместное внедрение широкополосного доступа в интернет по доступным ценам позволяет получить образование мирового уровня, которое путём учета сетевых взаимодействий становятся тем полнее и актуальнее, чем больше людей делает в него свой вклад. Особенностью веб 2.0 является принцип привлечения пользователей к наполнению и многократной выверке контента. Значимость и популярность дистанционного образования возрастают с каждым днём. Если раньше дистанционное образование по большей части ассоциировалось с людьми с особыми с ограниченными возможностями, которые не имели возможность посещать лекции наравне со всеми, то современные реалии состоят в том, что даже получив диплом человек вынужден продол-

жать процесс своего образования.

Одной из современных модификаций дистанционного обучения является применение массовые открытые онлайн курсы, сформированные на основе идей об открытом образовании и технологии web 2.0 **Массовый открытый онлайн курс (МООК)** – вид онлайн курса в открытом бесплатном доступе предназначенный для большой аудитории по средствам интернета. Термин был введен Д.Кормье, П.Норвиком и Дж.Сименсом в 2008 году [Rhizomatic Learning and MOOCs – Assessment].

Основными чертами МООКов являются:

- открытый доступ к информации;
- образовательная среда, ориентированная на общество в целом и студента в частности;
- разнообразие и краткосрочность существующих курсов;
- массовое распространение и масштабируемость;
- обучение в течение жизни.

Открытый доступ к материалам в рамках курса является явным преимуществом данного вида обучения: студенты могут обращаться к информации в любое удобное для них время, в любом месте и любым удобным для них способом (телефон, компьютер, планшет), скачивать её на имеющийся носитель и пополнять, получать ссылки на смежный материал, формулировать собственные мысли на основе прочитанного, услышанного или просмотренного. По окончании курса выполненные студентами проектные работы тоже находятся в открытом доступе для всех участников, что позволяет проанализировать значимость и актуальность, проводимых исследований. Ещё одним из преимуществ МООКов является масштабируемость. Модульная структура способствует сохранению актуальности и многогранности изучаемой информации за счёт того, что любой блок при необходимости может быть создан, дополнен, замещен или заново отредактирован, как лектором курса, так и его участниками.

Существуют разнообразные МООКи предлагаемые университетами с различным рейтингом, что дает студентам возможность оценить уровень и способ подачи материала учебным заведением и выбрать то, что подходит им в большей степени. В дополнение к мнению авторитетного лектора-куратора, проводящего данный курс, есть доступ к библиотеке электронных статей, книг, блогов и медиаматериалов. Имеется возможность узнать и обсудить по данному вопросу точ-

ки зрения других студентов, что приближает МООКи к групповой работе, семинару в традиционном очном образовании. Студент сам определяет сферу интереса в рамках курса и совершенствует свои знания, плавно погружаясь в объект изучения. Основной идеей является совместная работа над проектами, генерация и обсуждение новых идей. Курс является образовательным мероприятием: собирает вокруг людей интересующихся данной темой, желающих развиваться в этом направлении. Продолжительность большинства курсов от одного месяца до трёх (один семестр) – но основная задача мотивировать студентов на дальнейшее изучение темы. Тематическое видео от лектора занимает в среднем от 5 до 30 минут, являясь лишь импульсом к изучению того или иного материала. Иногда к данному видео прилагаются квизы для оценки уровня усвоения необходимого на данном этапе материала, и формирования у студентов навыков синтезирования ключевых моментов.

Большинство МООКов на данном этапе создаются университетами США и Европы, что делает знание английского языка обязательным для качественного усвоения информации. Данные курсы можно использовать для обучения ESP при условии, что студенты владеют английским языком на уровне не ниже pre-intermediate для общения со студентами из других стран и прослушивания лекций. Преподаватель иностранного языка в данном случае играет роль медиатора, посредника: способствует налаживанию контакта, дает выбор качественной литературы по изучаемой тематике, выступает в качестве независимого эксперта; или в качестве сокурсника, если уровень английского языка студентов не настолько высок, чтобы самостоятельно работать над изучаемой проблемой с его применением. Ориентируясь на максимально широкую аудиторию, лектор осознаёт, что для многих слушателей английский не является родным языком и им бывает трудно воспринимать живую естественную речь, поэтому все фразы проговариваются максимально чётко и со скоростью, позволяющей услышать и усвоить материал. Кроме того, большинство лекций снабжены субтитрами на английском языке. Тем не менее, участвующие в МООК студенты, отмечают, что если первые видео приходилось просматривать по нескольку раз, то через полгода постоянных занятий потребность в субтитрах полностью отпадает, и даже возникает желание ускорить воспроизведение видео (технические средства образовательных платформ это позволяют).

Кроме того английский язык сам может стать объектом изучения. Основой данного курса могут стать темы, изучаемые в рамках традиционных уроков английского языка. Материалы могут содержать видео, квидзы и отсылки к другим источникам, по результатам работы над которыми студенты представят свой проект. При обучении иностранному языку с помощью данных ресурсов не только учитель, но и другие студенты исполняют роль модератора: отслеживают неточные и некорректные ответы на поставленные вопросы, корректируют деятельность при выполнении совместных международных проектов, рекомендуют стоящие и увлекательные статьи, подкасты, материалы и ресурсы.

Обучение английскому языку должно проводиться с учетом уровня владения им, а так же с учетом интересов студентов. Эти границы при использовании MOOK более размыты, но всё же должны быть учтены. Обилие рекомендуемой дополнительной литературы, уровень языка, который использует лектор-куратор, аспекты языка по которым ведется работа, - всё это диктует разделение на подкурсы для более качественного усвоения материала. Уже сейчас можно найти в свободном доступе курсы, выложенные ведущими университетами Европы и США, для изучения иностранных языков. Курсы по изучению английского языка данными университетами проводятся обычно для студентов с уровнем владения не ниже pre-intermediate для качественного общения студентов со всего мира и создания совместных проектов.

В основе MOOKов лежат некоторые принципы коннектевизма (деятельностный подход в сочетании с теорией социального обучения) [Сименс 2006: 42]:

Принцип накопления. Задача MOOK обеспечить точку опоры для безграничного количества информации, располагаемого в разных источниках web 2.0 – дать начальные знания о содержании курса и поставить исследовательскую задачу. В отличие от традиционного курса, в MOOK весь материал невозможно подготовить до начала курса. Так при обучении английскому языку можно говорить о различных ссылках на грамматический, фонетический и лексический материал, которые в свою очередь тоже могут давать ссылки на книги, медиаматериалы и электронные документы, а так же затрагивать культурологический, страноведческий и другие компоненты.

Принцип циркулирования и подачи. Материалы, созданные сту-

дентами в процессе изучения, являются проанализированным, проработанным, переосмысленным и преобразованным материалом с добавлением индивидуальных идей, которые в дальнейшем могут быть использованы другими студентами для развития их собственных мыслей. Каждый студент в результате исследования представляет свой проект (групповой или индивидуальный) в удобном для него формате (текст, аудио, видео, презентация, схемы, диаграммы и др.). Выбор средств представления материала учеником, дает возможность сделать презентацию материала более живой и авторской, что в совокупности делает усвоение темы более интересным. С другой стороны это помогает студентам высказывать свои мысли в соответствии с их уровнем владения английским языком в целом и материалом в частности.

Принцип индивидуального целеполагания. Студент сам ставит цели обучения и степень вовлеченности в данный курс, в результате чего он может судить об успешности усвоения полученного материала. Очень часто основная цель это не объем изученного материала, и даже не столько приобретение навыков, сколько социально сконструированные знания и воздействие среды обучения на значимость исследования, проводимого студентом. На примере изучения английского языка можно сказать, что студент сам определяет объем важного лексического материала, грамматический материал, необходимый ему в рамках данной темы, исследует смежные вопросы. Отличие от традиционной формы обучения в большом выборе материала для изучения.

Принцип принятия решения тесно связан с предыдущим принципом. Выбор студента что учить и значение получаемой информации зависит от её актуальности. То, что правильно сегодня, может оказаться ложным уже завтра в связи с изменением информационного климата, влияющего на решение студента. Выбор изучения английского языка в период глобализации вполне очевиден. МООК позволяют изучать материал соответствующий уровню студента.

Принцип употребительности. Информация, представляемая студентами должна быть актуальной, точной, быть тесно связанной с другими изучаемыми областями, идеями и концептами, вызывать исследовательский интерес. Важно корректное употребление грамматических, лексических и фонетических форм, применение их в повседневной речи, актуальность лингво-становедческого, соответствие реальности культурно-исторического материала.

Принцип совместной работы. Исследование изучаемого вопроса очень часто происходит в мини-группах, в процессе проектной деятельности. Кроме того оценивание материала часто происходит при помощи других студентов в виде диалога, форума, дающего рекомендации, наставления и уточнения по теме проекта. В своем выступлении Норвик говорит о том, что сокурсники могут оказаться лучшими учениками, так как они еще помнят, что значит не понимать что-то [Питер Норвик: Класс размером в 100 000 студентов]. Кроме того они оказывают друг другу достойную поддержку и создают мотивацию для дальнейшего изучения языка.

Одним из основных видов деятельности в МООКах может стать проектная деятельность, так как она дает возможность представить изученный материал в любом удобном для студента виде. По виду доминирующего метода проекты, выполняемые студентами в рамках МООКов, могут быть исследовательские, информационные, творческие, практические и даже образовательные.

Чаще всего студенты представляют результаты информационных проектов, так как они способны наглядно продемонстрировать уровень усвоения материала. Даже студенты с минимальным уровнем подготовки (как в сфере использования современных информационных технологий, так и в сфере изучения английского языка) могут осуществить данный вид проекта. Но несмотря на кажущуюся простоту такие проекты требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы над проектом. Структура такого проекта может быть обозначена следующим образом: цель - актуальность - результат – презентация.

Исследовательские проекты обладают наибольшей актуальностью и социальной значимостью. Это позволяет скомпилировать полученную студентами в результате работы информацию. Такие проекты имеют чаще всего текстовую (с отражением темы, цели, задач, проблемы, основной гипотезы) и наглядную (отражающую результаты) части. В первую очередь сокурсники смотрят презентабельную часть с результатами, и, если их заинтересовало исследование, они могут ознакомиться с более подробным теоретическим исследованием. Это делает процесс изучения одновременно и интересным (не приходится просматривать теоретическую часть неактуальных на данный момент проектов) и полезными (возможность углубиться в исследование сокурсников, оценить работу по предлагаемым критериям).

Результат практического проекта обычно ориентирован на социальные интересы участников MOOC (газета, электронный учебник, видеофильм, звукозапись, спектакль и др.). Такой проект требует хорошо продуманной структуры, распределение функций каждого из участников, так как для такого проекта требуются различные навыки и умения для осуществления различных видов деятельности. Студенты организуют координационную работу и поэтапное обсуждение, корректировку совместных и индивидуальных усилий. В данном виде проектной деятельности интересно наблюдать за способами реализации проекта и его внедрение в практику.

В процессе работы над проектами, студенты устанавливают социальные связи, помогающие им в дальнейшем заниматься изучением английского языка, а также выбранной темой за пределами курса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Питер Норвиг: класс размером в 100 000 студентов [Электронный ресурс] // TED - ideas worth spreading. – URL: http://www.ted.com/talks/peter_norvig_the_100_000_student_classroom.html (дата обращения: 18.01.2013).

Siemens George. Knowing Knowledge . – Albera, 2011. - С. 175.

Rhizomatic Learning and MOOCs – Assessment [Electronic resource] // Dave's Educational Blog Education, post-structuralism and the rise of the machines. – URL: <http://davecormier.com/edblog/2012/08/16/rhizomatic-learning-and-moocs-assessment/> (дата обращения: 19.01.2013).

Копылова Ю.В.

Екатеринбург, Россия

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация. Психофизиологические особенности детей дошкольного возраста при обучении английскому языку.

Ключевые слова: раннее обучение, психологические процессы, игровая деятельность.

Kopylova Y.V.

Ekaterinburg, Russia

**SPECIFIC FEATURES OF
TEACHING PRE-SCHOOL
LEARNERS**

Abstract. Psychological characteristics of teaching pre-school learners.

Keywords: early learning, psychological process, play activity.

Сведения об авторе: Копылова Юлия Владимировна, педагог.

Место работы: МБДОУ № 131

Контактная информация: 620024, г. Екатеринбург, ул. Селькоровская, 60-а
e-mail: yuliya_kosareva@mail.ru.

About the Author: Kopylova Yuliya Vladimirovna, teacher.

Place of employment: MBPGE № 131

В настоящее время стало актуальным начинать изучение иностранного языка с раннего возраста. Возникшая тенденция явилась реакцией родителей на возросшую потребность общества в необходимости знания иностранного языка в связи с мировой глобализацией, направленной на отмену границ и визового режима; на решение проблем и вопросов, связанных с экономическим кризисом, который охватывает практически все государства земного шара.

Однако, для качественного преподавания иностранного языка в детских дошкольных образовательных учреждениях, необходимо не только знать методику, но и учитывать психофизиологические особенности, которые свойственны детям дошкольного возраста.

В связи с тем, что мышление детей в данном возрасте носит наглядно-образный характер, и дети оперируют в уме образами, на занятиях нужно использовать красочную наглядность, отражающую определенный предмет или выражающую конкретное действие. В дошкольном возрасте дети воспринимают схематический материал лучше, чем словесный, что также является характерной особенностью мышления дошкольника, поэтому при введении структур речевых образцов рекомендуется, например, употреблять разноцветные кубики или карточки.

Память ребенка-дошкольника характеризуется своей произвольностью, поэтому на занятиях необходимо применять яркие картинки и игрушки, чтобы у детей надолго остался в памяти изучаемый языковой материал. Для запоминания грамматических и лексических структур много внимания уделяется разучиванию стихов, песен, рифмовок, которые также можно использовать в качестве фонетической зарядки.

Внимание дошкольника, как и память, является произвольным. Ребенок не может долго сосредоточиться на одном моменте, поэтому рекомендуется на занятии проводить частую смену деятельности. К формированию произвольного внимания ведет конкретная постановка задач с точными указаниями их выполнения.

Воображение дошкольника носит как воспроизводящий, так и творческий характер. С этой целью на занятиях стоит использовать творческие задания. Например, для закрепления лексического материала по определенной теме можно предложить детям нарисовать или вырезать или сделать из пластилина изучаемые лексические единицы для их более прочного усвоения в речи.

По своей физиологической природе дети дошкольного возраста очень подвижны, активны, энергичны и непоседливы. В связи с этим необходимо заполнять занятия физическими паузами или физическими минутками, которые желательно проводить под веселую музыку.

Ведущим видом деятельности у детей дошкольного возраста является игровая. Игровой деятельности посвящены работы многих известных психологов: А.Н.Леонтьева, Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина и др. В частности Д.Б.Эльконин придавал игре «всеобъемлющее значение», т.к. игра «затрагивает наиболее существенные стороны развития личности ребенка в целом» [Эльконин Д.Б. 2004:127-136]. По словам Л. С.Выготского: «Игра – это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие» [Выготский Л.С.1997]. Дети любят играть в различные игры как друг с другом, так и с окружающими их взрослыми. В процессе игровой деятельности дошкольники раскрепощаются, проявляют свои возможности и способности, дают выход своим эмоциям. По словам М. Ф. Стронина: «Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – всё это дает возможность ребятам преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка и

благодарно сказывается на результатах обучения» [Стронин М.Ф. 1984:3]. Игру можно рассматривать как один из интерактивных методов обучения английскому языку, т.к. именно в игре происходит взаимодействие и сотрудничество педагога и ребенка. На занятиях применяются пальчиковые игры, игры с мячом, командные игры, сюжетно – ролевые, фонетические, грамматические и др.

«В игровой деятельности дошкольник не только замещает предметы, но и берет на себя ту или иную роль и начинает действовать в соответствии с этой ролью» [Мухина В.С. 2006:272]. Поэтому дошкольникам нравится играть в сюжетно-ролевые игры, т.к. через них дети учатся взаимоотношениям, присущим не только миру сверстников, но и миру взрослых людей. Они несут ответственность, которая накладывается на них та или иная роль. На занятиях для закрепления грамматических и лексических структур играем в такие сюжетно-ролевые игры, как «У доктора», «Магазин», «Детский сад», «Зоопарк», «Цирк» и другие.

Дошкольники любят играть в сказку, устраивать театрализованные представления, инсценировать небольшие спектакли, принимать участие в тематических утренниках.

Известно, что огромное влияние на развитие ребенка дошкольного возраста оказывает сказка, т.к. она создает естественную среду общения для ребенка, помогает активизировать его речь, способствует развитию воображения, творческих способностей ребенка, формирует произвольные процессы внимания и памяти. В связи с этим, на занятиях широкое применение получили русские народные сказки, которые адаптируем для детей дошкольного возраста или проводим инсценировки сказок с использованием элементов английского языка. Таким образом, русская народная сказка создает благоприятные условия для изучения иностранного языка. Еще А.В.Запорожец говорил о том, что «ребенок, воспитанный на народной сказке, чувствует меру, которую не должно переходить воображение в искусстве, и вместе с тем, у него начинает складываться реалистические критерии эстетических оценок». [Психология дошкольника: 1997: 163]. Именно на добрых русских народных сказках формируются моральные и нравственные качества ребенка – дошкольника.

В связи с тем, что социокультурный компонент, наряду с компетентностным, определяет главное содержание обучения иностранному языку, для ознакомления детей с обычаями, традициями, культурой

страны изучаемого языка, используем юмористические истории из УМК “Happy house”, “Cookie and friends”, “First friends” издательства Oxford University Press, которые представляем в виде интересных инсценировок на открытых занятиях и утренниках.

Таким образом, учитывая психофизиологические особенности детей дошкольного возраста, можно создать положительную мотивацию для изучения иностранного языка на раннем этапе обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
- Коньшева А.В. English for kids. – СПб.: КАРО, 2005. – 160 с.
- Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Урунтаева Г. А. – М.: Академия, 1997. – 384 с.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2005. – 345 с.
- Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
- Никитенко З.Н. Специфика обучения английскому языку в начальной школе. – М.: Педагогический ун-т «Первое сентября», 2010. – 137 с.
- Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
- Филина М.Л. Комплексная программа обучения английскому языку детей 4-7 лет. – Волгоград: Учитель, 2009. – 197 с.
- Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Академия, 2004. – 384 с.

Коровушкин П.В.

Череповец, Россия

ОСОБЕННОСТИ

ФОРМИРОВАНИЯ

АНГЛОЯЗЫЧНОГО ИНПУТА

РЕБЕНКА-БИЛИНГВА

Korovushkin P. V.

Cherepovets, Russia

THE DEVELOPMENT OF

ENGLISH INPUT FOR A

BILINGUAL CHILD

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования инпута, с которыми сталкиваются русские родители, воспитывающие детей на английском языке.

Ключевые слова: детский билингвизм, инпут, английский язык.

Сведения об авторе: Коровушкин Петр Валерьевич, аспирант кафедры германской филологии и межкультурной коммуникации.

Место работы: Череповецкий государственный университет.

Контактная информация: 162600, г. Череповец, Советский пр., 8, к. 601.
e-mail: korovushkin.petr@mail.ru.

Abstract. The author describes the problems of input development that Russian parents come across when they bring up their children in English.

Keywords: childhood bilingualism, input, English.

About the Author: Korovushkin Petr Valerjevich, post-graduate student of the Department of Germanic Philology and Intercultural Communication.

Place of employment: Cherepovets State University.

Цель данной работы – систематизировать тот опыт обеспечения англоязычного инпута, который описан родителями, формирующими русско-английский билингвизм своих детей в России.

Материалом для исследования послужили аудио-, видеозаписи и дневниковые записи родителей из трех семей Череповца и Вологды, а также собственный двухлетний опыт общения с сыном на английском языке. Кроме того, с помощью метода интроспекции предлагается осмысление того англоязычного инпута, который я получил от моего отца: с первого года жизни он разговаривает со мной по-английски.

С позиций наблюдателя и исследователя детского билингвизма специфика русско-английского инпута в России изучалась в работах Г.Н. Чиршевой [Чиршева 1996; 2000; 2012], Е.Л. Тотьмяниной [Тотьмянина 1998], Д.А. Мошниковой [Мошникова 2007], М.А. Эйдман [Aidman 1999]. Не меньший интерес имеет «взгляд изнутри», т.е. восприятие особенностей инпута с позиций того индивида, который получил билингвальное воспитание и который, став родителем, тоже пытается решать проблемы формирования англоязычного инпута в своей

русскоязычной семье [Williamson 2011].

Все наблюдаемые семьи являются моноэтническими, т.е. для всех родителей родным является один и тот же язык, в наших случаях – русский. Мамы в этих семьях разговаривают с детьми на русском, а папы общаются с ними на английском языке.

Наиболее значимые особенности двуязычного инпута, которые необходимо заранее продумать родителям, следующие:

- выбор адекватного принципа, варианта и схемы билингвального воспитания;
- сбалансированность темпорального показателя инпута на каждом языке;
- сбалансированность функционального показателя инпута на каждом языке;
- насыщенность инпута разнообразными моделями;
- оптимальная комбинация «материнского» и «отцовского» вариантов языков, используемых в билингвальном воспитании.

Наиболее надежным принципом билингвального воспитания является принцип «один человек – один язык», который предусматривает ряд схем и вариантов, учитывающих объективные и субъективные лингвокультурные характеристики семьи и общества. Как показали исследования, в течение первых трех лет, когда ребенок все основное время своего бодрствования общается с членами семьи, последовательность в применении принципов билингвального воспитания играет определяющую роль в обеспечении сбалансированного двуязычного инпута [Чиршева 2000; 2012].

Достичь реально сбалансированного инпута чрезвычайно сложно: это означает, что на каждом языке с ребенком общаются одинаковое время, одинаковое количество собеседников, все виды речевой деятельности одинаково активно представлены на каждом языке. Практика показывает, что такие условия не соблюдаются ни в одной семье даже в течение одного года.

Для подсчета сбалансированности темпорального показателя суммируется все время бодрствования ребенка (в часах) в течение недели, а затем выявляется время общения в этот период на русском и английском языках. Поскольку в каждой из наблюдаемых семей по-русски с детьми разговаривали мамы, которые в первые два-три года проводили дома больше времени, чем папы, объем русскоязычного инпута в темпоральном отношении значительно превышал объем ан-

лоязычного инпута. В каждой из четырех рассматриваемых семей наибольший объем англоязычного общения приходился на выходные и не превышал 30 % от всего инпута, а в будни составлял не более 10-15 %. Совершенно ясно, что такие темпоральные показатели инпута не позволяют ожидать развития сбалансированного билингвизма у ребенка: русскоязычное общение оказывается намного продолжительнее и интенсивнее.

Другим показателем обеспечения инпута является его функциональное разнообразие: учитываются сферы общения и виды деятельности, где необходимо использовать каждый язык, а также количество и социолингвистические характеристики собеседников, которые разговаривают с детьми на том и другом языке. В пределах дома родители в состоянии обеспечить функциональное разнообразие инпута на каждом языке, если тщательно продумают все детали. В наблюдаемых семьях с большим или меньшим успехом родители старались на каждом языке читать книги, смотреть с детьми мультфильмы, слушать песенки, играть в игры, делать домашние дела, описывать все увиденное во время прогулок. В одной семье, кроме того, оба родителя ежедневно сочиняли вместе с ребенком сказки, стихи и песенки как на русском, так и на английском языках. Можно утверждать, что такое разнообразие видов деятельности стимулировало желание детей разговаривать на каждом языке, потому что в семье они не видели для них никаких языковых ограничений и с удовольствием читали, играли и сочиняли как по-русски, так и по-английски. Возможно, такое насыщенное творчеством билингвальное общение отчасти компенсировало несбалансированность инпута по темпоральному показателю.

Мой опыт ребенка-билингва в этом плане был очень показательным: родители каждый вечер рассказывали мне две сказки, сочиненные по моему заказу. Одну рассказывала мама по-русски, вторую – папа по-английски. Папа спрашивал меня: «*What do you want me to tell you about?*», - после чего я называл героев и их количество, говорил, где будет происходить действие, он импровизировал, а я задавал вопросы по ходу рассказа. Мама сочиняла сказки по-русски в точно таком же порядке: просила назвать героев и место действия, а потом на ходу придумывала сюжет. Тот из родителей, кто не рассказывал, а слушал сказку вместе со мною, старался записать, каких героев я называл, хотя это не всегда удавалось. До трех с половиной лет среди героев фигурировали *a bear, a rabbit, a fox, a lion, a boy, a hunter*; с че-

тырех лет разнообразие зверей увеличилось, появились люди в разном количестве: *a soldier, three soldiers, a militiaman, two militiamen, two hunters*; я начал добавлять героям атрибуты, например: *The hunter had a gun / a rifle / a bayonet / a knife / two knives / three knives*.

Не удивительно, что пришло время, когда мне самому захотелось сочинять сказки. По записям в дневнике мамы, я «перехватил инициативу», когда мне было 3 года 4 месяца: придумал свою первую коротенькую «сказку» по-русски [Чиршева 2012: 334]. Первую историю на английском языке я рассказал в 3 года 10 месяцев [Чиршева 2012: 334]. Такой разрыв между первыми самостоятельно сочиненными маленькими историями составил 6 месяцев, что, по предположению Г.Н. Чиршевой [Чиршева 2012: 59], объясняется тем фактом, что мой инпут до 6 месячного возраста был одноязычным – и папа, и мама разговаривали со мной только по-русски, и только с 6 месяцев папа начал общаться со мной по-английски. Первая русскоязычная история другого билингвального мальчика, Сережи, судя по записям в дневнике его мамы, была рассказана им в возрасте 2 года 1 месяц.

Возрастающий дисбаланс билингвального инпута по функциональному показателю все более активно наблюдается, когда ребенок начинает больше времени проводить за пределами дома и общаться с другими детьми и взрослыми – в детском саду, во дворе, затем – в школе, разнообразных кружках и т.д. Англоязычного общения в его инпуте становится все меньше, что должно заставить родителей задуматься о новых видах деятельности на английском языке.

Особенную значимость для ребенка-билингва старше 4 лет имеет обучение чтению на английском языке, - эта проблема для формирования русско-английского билингвизма в моноэтнических семьях пока практически не исследована. Родители в наблюдаемых семьях решили эту проблему так: поскольку ребенку предстоит учиться в России, сначала он должен научиться читать на русском языке. В данных случаях язык общества совпадал с родным языком, поэтому всем такое решение проблемы казалась правильным. Интересно, что на втором или третьем языках дети-билингвы начинают читать сами. Так, Сережа начал читать по-английски после того, как научился читать по-русски. Я узнал английский алфавит довольно рано: по дневниковым записям мамы, я называл все буквы еще в двухлетнем возрасте. Однако учить читать по-английски меня не торопились – по уже указанным выше причинам. В детском саду я ходил в группу по изучению немец-

кого языка и продолжил его изучение в первом классе школы, где, благодаря усилиям родителей, организовали немецкую группу за год до того, как все дети начали изучать иностранные языки во втором классе. Поэтому второй язык, на котором меня научили читать, был немецкий. Потом я понял, что немецкие и английские буквы очень похожи и начал узнавать слова в своих английских книжках. Так, незаметно для себя и к удивлению родителей я начал читать и на английском языке. Мама дала мне новые англоязычные книжки и начала записывать мое чтение на видео- и аудионосители. По этим записям видно, что те слова, которые я уже знал, я просто узнавал по контексту.

Можно сказать, что читать по-английски мне было легче, чем по-немецки, потому что английский лексикон был у меня богаче, чем немецкий, даже несмотря на то, что я возмущался по поводу правил чтения на английском языке, когда сравнивал их с немецкими. Чтение как новый вид деятельности на английском языке, несомненно, повлияло на то, что англоязычный инпут заметно активизировался, поэтому забывание английского языка несколько приостановилось.

Родители взрослых детей-билингвов должны стараться придумывать новые виды деятельности на том языке, который из инпута постоянно убывает.

Например, Дж. Сондерс, который воспитал трех детей на немецком языке, хотя родным для него был английский, и жила его семья в Австралии, активно привлекал каждого ребенка к составлению комиксов на интересующие их темы: все его дети постепенно накопили целые полки книжек с комиксами собственного сочинения и изготовления – вместе с папой их даже переплетали [Saunders 1988].

В русской семье М.А. Эйдман, живущей в Австралии, задачей родителей было сохранить русскоязычную коммуникацию с их дочерью, поэтому девочку рано приучили писать по-русски, придумывая самые разнообразные поводы для того, чтобы она писала письма, записки, сообщения. Для ее письменных сообщений дома даже повесили почтовый ящик, куда нужно было опускать только письма на русском языке. Все члены семьи с удовольствием доставали письма, которые были им адресованы [Aidman 1999]. До сих пор эта девочка, которая с трех лет живет в Австралии (ей сейчас 25 лет), без акцента говорит по-русски, не прекращает читать и писать на русском языке, хотя доминантный язык у нее, без всякого сомнения, - английский.

Немаловажными для обеспечения англоязычного инпута в России являются мультфильмы и художественные фильмы на английском языке. Мои родители прилагали много усилий для того, чтобы найти видеофильмы, которые и до сих пор вызывают у меня много положительных эмоций. Сейчас не так трудно обеспечить англоязычный инпут фильмами на английском языке, поэтому я для своего сына стараюсь сейчас подобрать те мультфильмы, в которых звучит нормативный английский язык, адекватный для детей двухлетнего возраста.

Рассматривая общение родителей с ребенком-билингвом, указывают на то, что ребенок на одном языке получает так называемый «материнский язык» (motherese), а на другом – «отцовский» (fatherese). Эти «языки» в рассматриваемых нами случаях билингвального воспитания отличаются рядом черт:

- папы обычно не склонны использовать «язык нянь», богатый звукоподражательными экспрессивными лексемами, особой интонацией и специфическими синтаксическими структурами;

- для пап английский язык – неродной, и они сами не получали англоязычного воспитания от носителей английского языка, поэтому не знакомы с тем, как следует общаться с маленькими детьми по-английски;

- неродной «отцовский» язык не насыщен тонкими оттенками экспрессии, как у мам на их родном языке;

- в неродном «отцовском» английском языке неизбежно присутствует интерференция русского языка, которую в дальнейшем усваивает и ребенок;

- не все папы смогли отвлечься от методов, которые они применяли при обучении английскому языку взрослых, поэтому их общение с детьми не всегда выглядело как естественное;

- не все папы старались использовать разнообразие синтаксического построения своей речи, чтобы ребенок слышал одни и те же лексемы в разных контекстах и мог самостоятельно выводить правила, как он это делает на родном языке.

Из того опыта организации англоязычного инпута в русской семье, который я изучил и узнал на себе, могу сделать следующие выводы, чтобы успешно применять имеющийся опыт в своей семье:

- 1) Английский язык следует вводить в инпут одновременно с русским – с первых дней жизни ребенка.
- 2) Лучше всего применять принцип «один человек – один

- язык».
- 3) Вместе с другими членами семьи следует продумать, как обеспечить максимально сбалансированное по времени присутствие двух языков в инпуте, причем особые усилия приложить к увеличению в нем английского языка.
 - 4) Если есть возможность, привлекать к общению с ребенком носителей английского языка.
 - 5) Искать разнообразные ресурсы для насыщения англоязычного инпута (книги, фильмы, игры, песни).
 - 6) В первые годы жизни ребенка активно использовать в общении с ним «язык нянь» (baby talk).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Мошникова Д.А. Некоторые особенности речи детей на раннем этапе развития билингвизма // Проблемы онтолингвистики – 2007: материалы международной конференции. – СПб., 2007. – С. 142-143.
- Тотьмянина Е.Л. Начальный этап интенционного билингвизма // Проблемы детской речи – 1998: материалы Всероссийской научной конференции. – СПб. : Череповец, 1998. – С. 84-85.
- Чиршева Г.Н. Особенности формирования лексикона ребенка-билингва // Проблемы детской речи – 96. – СПб., 1996. – С. 94-96.
- Чиршева Г.Н. Введение в онтобилингвологию. – Череповец: ЧГУ, 2000. – 196 с.
- Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение языков. – СПб.: Златоуст, 2012. – 488 с.
- Aidman M.A. Biliteracy development through early and mid-primary years: A longitudinal case study of bilingual writing. – Melbourne: Univ. of Melbourne, 1999. – 458 p.
- Saunders G. Bilingual children: from birth to teens. – Clevedon: Multilingual Matters, 1988. – 274 p.
- Williamson O. Взгляд с другой стороны [Электронный ресурс] // Bilingual Age Russian: Семейная языковая академия. – URL: <http://bilingualage.com/ru/another-opinion/> (дата обращения: 05.10.2011).

Коротенко Т.Н.

Екатеринбург, Россия

**К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ
ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Аннотация. В статье говорится о проблемах развития иноязычной познавательной компетенции в сфере профессионально-ориентированного чтения у студентов неязыкового вуза.

Ключевые слова: иноязычная познавательная компетенция, неязыковой вуз, профессионально-ориентированное чтение.

Сведения об авторе: Коротенко Татьяна Николаевна, преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций.

Место работы: Уральский государственный университет путей сообщения.

Контактная информация: 620144, г. Екатеринбург, ул. Шейнкмана, 120, кв. 4.

e-mail: tanya1.inbox@mail.ru, rolis3@yandex.ru.

Korotenko T.N.

Ekaterinburg, Russia

**TO THE QUESTION OF
DEVELOPING FOREIGN
COGNITIVE COMPETENCE OF
NON-LINGUISTIC STUDENTS**

Abstract. The article deals with the problems of developing foreign cognitive competence in the sphere of professionally oriented reading of students studying at non-linguistic higher educational establishments.

Keywords: foreign cognitive competence, non-linguistic higher educational establishment, professionally oriented reading.

About the Author: Korotenko Tatyana Nikolaevna, Lecturere of the Chair of Foreign Languages and Intercultural Communication.

Place of employment: Ural State University of Railway Transport.

В условиях глобализации современного общества актуальной проблемой образования и обучения являются эффективные способы освоения учебного материала и самостоятельное приобретение учащимися знаний из различных источников, а также компетентное применение этих знаний в своей профессиональной деятельности. На сегодняшний день перед студентами высших учебных заведений открываются широкие возможности обучения за рубежом. Однако довольно низкий уровень владения иностранным языком студентами технических специальностей является мощнейшим «сдерживающим фактором на пути роста международной активности вузов в целом и развития международного сотрудничества между факультетами, кафедрами,

студентами, аспирантами и учеными российских и зарубежных вузов, участия в программах обмена и стажировках» [Бушуев 2012: 48-49].

Проблема низкого уровня владения иностранным языком студентами технических вузов обусловлена рядом факторов: психологическим, методическим, собственно лингвистическим и другими. Все эти факторы тесно взаимосвязаны и являются составными компонентами системы обучения. Исходя из этого, изменение одного компонента системы влечет за собой изменение других ее компонентов.

Психологический аспект (фактор) в обучении иностранному языку связан с низким уровнем мотивационного настроя студентов на изучение иностранного языка [Анашкина 2011: 623-630]. Подавляющее большинство учащихся неязыковых вузов уверено, что за 2 часа в неделю они не узнают ничего нового, а лишь потратят время, которое они могут посвятить решению задач по профильным дисциплинам. Идеи о том, что можно наверстать недостающие часы в аудитории при самостоятельной работе дома, не возникает, поскольку учащиеся не владеют способами и приемами самостоятельной работы и самостоятельной учебной деятельности.

В этой связи необходимо обратить внимание на методический аспект. Эффективная методика обучения иностранному языку заключается, на наш взгляд, не только в освоении эффективных способов изучения лексики, грамматики, различных видов речевой деятельности, но и в умении настроить себя на положительный результат, грамотно распределять свои силы, уметь осуществлять процессуальный, итоговый и отсроченный контроль своей учебной деятельности.

Логичным будет утверждать, что эффективная методика влечет за собой эффективное освоение всего лингвистического материала.

Дело в том, что малое количество часов, отведенных программой на аудиторные занятия иностранным языком в техническом вузе [<http://www.edu.ru>], не только не позволяет преподавателю психологически подготовить учащихся к изучению иностранного языка на достаточно высоком уровне, но и не дает никакой возможности отработать методические приемы самостоятельной работы (СР) и самостоятельной учебной деятельности (СУД) на практике. Перед преподавателем стоит задача, как можно больше успеть выдать информации, касающейся различных аспектов изучения иностранного языка и иноязычной культуры, за это минимальное количество часов, в то время

как следует обращать особое внимание на обучение учащихся работать и действовать самостоятельно [Anashkina 2011: 79-84].

Учащихся необходимо научить учиться, научить конструктивно действовать самостоятельно, без четких указаний со стороны преподавательского состава. Студентам следует уметь самостоятельно ориентироваться в нескончаемом потоке информации, уметь самостоятельно ставить перед собой цели, задачи, разрабатывать пути и способы их достижения и решения, а не пассивно воспринимать то, что говорит преподаватель. На современном этапе развития высшего образования такой подход к обучению является приоритетным.

Возможности изучения студентами неязыковых вузов иностранного языка в самостоятельном режиме работы лежат, на наш взгляд, в развитии иноязычной познавательной компетенции (ИПК) в сфере профессионально-ориентированного чтения (ПОЧ), которую следует понимать как умение учиться иностранному языку в связи с овладением умениями профессионально-ориентированного чтения.

Функционально-содержательная характеристика ИПК в сфере ПОЧ студентов неязыкового вуза, представляет собой органичное единство аутометодических и предметных знаний, рефлексивных, диагностических, организационных умений, умений целеполагания и планирования, умений контроля и коррекции, аутометодических профилированных объектных умений, личностных качеств и мотивационных ориентиров.

В процессе преподавания иностранного языка в техническом вузе нами были определены основные этапы развития ИПК в сфере ПОЧ: вводно-подготовительный этап с полным педагогическим управлением, тренировочный этап с частичным педагогическим управлением, аутометодически-профилированный практикум самостоятельного профессионально-ориентированного иноязычного чтения с минимальным педагогическим управлением, реально-коммуникативный оптимизационный практикум применения умений профессионально-ориентированного чтения в межпредметном образовательном пространстве без педагогического управления как этап систематизирующей аутометодической рефлексии, необходимой коррекции и дальнейшего самосовершенствования.

Разработанная нами методика развития ИПК в сфере ПОЧ у студентов неязыкового вуза, реализуется в процессе обучения студентов технических специальностей в соответствии с этапами ее развития и

включает: методы диагностики (анкетирование, тестирование, самодиагностика), методы обучения (моделирование самообразовательного процесса изучения ИЯ, проблемные и исследовательские ситуации), дидактические формы организации учебной деятельности (специальные занятия в процессе практического курса изучения ИЯ, практикумы перспективной самостоятельной работы с управляющими занятиями по ее контролю и коррекции, практикумы самостоятельной учебной деятельности), упражнения (аутометодические метакогнитивные и аутометодически профилированные объектные упражнения), средства учебно-методического обеспечения (рабочая учебная программа, учебно-методическое пособие, индивидуальный план самообразования и самосовершенствования в сфере ПОЧ).

В качестве примера системы работы по развитию ИПК в сфере ПОЧ у студентов неязыкового вуза ниже приводится текст профессионально-ориентированного содержания и упражнения, в которых отражены различные аспекты учебной деятельности студентов (полностью регламентируемая СУД, частично-регламентируемая СУД, собственно СУД).

Предтекстовые упражнения.

1. Прежде, чем Вы прочитаете текст «Types of Bridges», запишите в 3-4-х предложениях Ваши предположения, касающиеся содержания этого текста, исходя из заголовка. После прочтения текста, ответьте на вопрос, совпали Ваши предположения с содержанием текста или нет?

2. Определите, есть ли в тексте вступление? Если есть, то где оно заканчивается? Есть ли в тексте заключение? Если есть, то где оно начинается?

3. Прочитайте текст «Types of Bridges» и выполните задания, данные после текста.

Types of Bridges

Actually there are only three basic types of bridges, the beam or the girder bridge, the suspension bridge and the arch bridge, these three having developed some different forms in the course of time. All three of them were built by man many thousands of years ago and are still being built. The beam bridge is the simplest. It consists of a beam with its ends resting on piers or supports. Steel beams are made in the shape of the letter I. That is why they are called I-beams. For longer spans requiring deeper and

stronger sections, a built up beam is used, which is made by riveting or welding together a combination of steel plates and angles, thus forming a plate girder. The arch bridge is one of the three basic types and one of the most beautiful. Arches do not simply rest on piers as beams. They are constantly pushing outward against their supports or abutments, producing what is known in structural mechanics as thrusts. The earliest arches were «masonry arches» made of brick held together by mortar. But the bricks will not stay in place unless propped up by wooden stays or something similar from below. This temporary support is called «centering». The arch being completed with the last stone at the top, called, «key stone», we can remove the centering and the arch remains standing. The simplest form of a suspension bridge comprises a pair of cables from which a deck is suspended, this permitting of wider spans than any other type. As it is desirable to keep the roadway as high as possible above the water, the cables must be raised above the level of the banks. This is done by erecting towers. The deck of a suspension bridge being relatively flexible, almost all modern suspension bridges use a stiffening truss under the roadway.

Послетекстовые упражнения.

1. Разделите текст на смысловые части. Озаглавьте каждую часть. // Подумайте, с чем связаны трудности при выполнении данного задания? Какими видами профессионально-ориентированного чтения Вы воспользовались при выполнении этого задания?

2. Выберите предложения из данных ниже, которые соответствуют содержанию текста.

- a) The first arches were made of bricks.
- b) One of the bridges in our city is made of stone.
- c) The main idea of the text is the description of different types of bridges.
- d) If the builders need to raise the deck of a bridge above the water, they should raise the cables above the level of the banks.

// Подумайте, почему Вам было трудно/легко выполнить это задание?

3. Выпишите из текста все отрицательные предложения, в которых употреблено время Present Simple Active. Подчеркните в них

сказуемое и переведите эти предложения на русский язык. Придумайте два своих примера, употребив это время в вопросительной форме, подчеркните сказуемое.

// Что вызвало трудности при выполнении этого задания (что было легко сделать)?

4. Выпишите из текста предложения, в которых встречаются прилагательные в сравнительной степени. Подчеркните эти прилагательные и переведите предложения на русский язык. Прежде, чем приступить к выполнению этого задания, вспомните правила образования степеней сравнения прилагательных и наречий.

5. Образуйте сравнительную и превосходную степени сравнения прилагательных, данных ниже.

Different, simple, long, good, deep, strong, beautiful, wide, high, little, flexible.

// Обменяйтесь своей работой с одноклассником (одноклассницей) и проверьте друг у друга правильность выполнения этого упражнения. Исправьте ошибки, если таковые имеются, а затем отдайте работу на проверку преподавателю.

// Исходя из того, что в упражнениях к текстам, которые Вы переводили ранее, такого рода задания уже встречались, почувствовали ли Вы, что выполнение этого упражнения не вызвало у Вас затруднений? (Не смотря ни на что, вызвало большие затруднения?)

6. Запишите транскрипцию следующих слов: different, beautiful, wide. Обратите внимание на произношение буквы «i» в этих словах.

7. Подготовьте план данного текста, по которому Вы могли бы пересказать его содержание.

// Запишите основные трудности, с которыми Вы столкнулись при составлении плана к тексту. Проанализируйте ход своей работы, что получилось сделать быстро, а что нет?

8. Представьте, что вы выступаете на конференции на тему «Types of Bridges». Разделитесь на пары или мини-группы и подго-

товье небольшие выступления (презентации) на одну из следующих тем:

- a) Beam bridges (examples).
- b) Multi-span beam bridges (examples).
- c) Suspension bridges (examples).
- d) Arch bridges (examples).
- e) Girder bridges (examples).
- f) Cantilever bridges (examples).
- g) Different types of bridges in our country and abroad (examples).

P.S. При подготовке докладов используйте информацию, полученную при изучении других предметов, информацию из текстов на английском языке, которые Вы переводили ранее, из Интернет источников, справочников, энциклопедий, личного опыта путешественника и т. п. Обратите внимание на наличие наглядности: схем, фотографий, рисунков!

// Проведите небольшое соревнование, чья группа сделает меньше ошибок в докладе, у кого будет ярче наглядность, чье выступление наиболее доступно для понимания (восприятия на слух) и т. п.

Для подведения итогов внимательно прослушайте выступления Ваших одноклассников и зафиксируйте смысловые, грамматические, и др. ошибки, которые они допускали в ходе выступления. Сверьте свои замечания с замечаниями преподавателя. Чем больше совпадений с замечаниями преподавателя, тем выше Ваш уровень владения иностранным языком!

// Запишите наиболее часто повторяющиеся трудности, которые Вам встречались при выполнении заданий к текстам профессионально-ориентированной тематики. Проанализируйте, как можно их избежать в дальнейшей работе?

В ходе работы над текстами профессионально-ориентированного содержания и выполнения соответствующих заданий к ним, учащиеся технических специальностей показывают высокие результаты развития всех компонентов ИПК по сравнению с данными, полученными в ходе анкетирования и тестирования в начале курса обучения иностранному языку в техническом вузе. Сопоставляя данные анкетирования, тестирования, бесед со студентами на различ-

ных этапах обучения, можно сделать вывод о том, что описанный выше комплекс упражнений по развитию ИПК в сфере ПОЧ является эффективным и может применяться при обучении иностранному языку учащихся неязыковых специальностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Анашкина Н.Ю. Проблемы реформирования высшего образования. Основные принципы и перспективы работы при обучении иностранному языку в рамках коммуникативного подхода // Транспорт 21 века: исследования, инновации, инфраструктура: материалы научно-технической конференции, посвященной 55-летию УрГУПС. – Екатеринбург: УрГУПС, 2011. – Вып. 97(180). – Т. 1– С. 623-630.

Организация процесса обучения иностранному языку в транспортном вузе / Бушуев С.В. [и др.] // Инновационный транспорт. – Екатеринбург: УрГУПС, 2012. – №4(5). – С.48-55.

Anashkina N.Y., Ryazanova T.V. Communicative Approach to Teaching EFL: Principles and Perspectives // Вестник Уральского государственного университета путей сообщения: научный журнал. – Екатеринбург: УрГУПС, 2011. – № 9 (1). – С. 79-84.

Федеральные государственные стандарты ВПО [Электронный ресурс] // Российское образование: федеральный портал. – URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm> (дата обращения: 18.01.2013).

Косович О.В.

Киев, Украина

**ЛИНГВАЛЬНЫЕ ПАРАМЕТРЫ
ИННОВАЦИЙ ФРАНЦУЗСКОГО
ЯЗЫКА**

Аннотация. В статье рассмотрены основные тенденции в обновлении словарного состава современного французского языка, а также особенности инновационных процессов на лексико-семантическом уровне. Определяется понятие “инновация”, “неологизм”,

Ключевые слова: инновация, инновационные процессы, неологизм, языковой уровень, лингвальный, экстралингвальный.

Сведения об авторе: Косович Ольга Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, докторант кафедры французской филологии.

Место учебы: Киевский национальный университет имени Тараса Шевченка.

Контактная информация: 46020, г. Тернополь, ул. Е.Коновальца, 18, к.22.
e-mail: olgak2270@gmail.com.

Kosovych O. V.

Kiev, Ukraine

**LINGUAL PARAMETERS OF
FRENCH LANGUAGE
INNOVATIONS**

Abstract. The main tendencies of vocabulary renovation of Modern French language as well the peculiarities of innovation processes on lexical and semantic levels are considered in the article. The notions “innovation” and “neologism” are determined.

Keywords: innovation, innovation processes, neologism, language level, lingual, extralingual.

About the Author: Kosovych Olga Vasilievna, Candidate of Philology, Associate Professor, person working for doctor's degree at the Chair of French Philology.

Place of studying: Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Французский язык как и другие языки не мог отреагировать на изменения в общественной жизни носителей, вызванных новыми реалиями XXI века, событиями глобального уровня. В начале нового столетия инновационные языковые процессы на лексико-семантическом уровне наиболее активно происходят в тех сферах, которые находятся под влиянием таких макросоциальных факторов, как информационная революция, экономические преобразования, международный терроризм и борьба с ним, проблемы защиты окружающей среды, дискриминации в обществе и т.д.

Исследователи динамики языков [Матезиус 2003; Мельников 2003; Köhler 1991] доказали, что обнаружить значительные изменения, или такие изменения, которые существенно повлияли на системную организацию языка, закономерности его использования, критерии но-

рмирования и кодификации языковой практики, можна в достаточно показательные временные промежутки. Таким является, например, период 15-20 лет, в течение которого формируется новое поколение носителей языка.

Слово как основная единица языка делает возможным исследование объема и конкретных средств обновления языка на других уровнях его системы, а также в разных продуктах его реализации – устных и письменных текстах разных функциональных регистров. Таким образом, обновление слова (лексические инновации) открывает перспективы для выявления нового, например, в написании (неографизмы или графические инновации), формальной (морфемные и словообразовательные инновации: новые морфемы, основы, форманты, словообразовательные модели), семантической структуре (семантические инновации: новые значения, или новые слова-значения или неосемантизмы). Кроме этого, посредством слова исследователь имеет возможность выходить как на нижние ступени языковой системы (морфемный и фонологический) вследствие анализа его построения, так и на высшие – морфологический, синтаксический, фразеологический, прибегая к изучению его синтагматических (соединительных) свойств (морфологические и синтаксические инновации). Следует подчеркнуть, что само слово наиболее оперативно реагирует на потребности языковой практики в обозначении новых реалий, явлений, объектов действительности, новые оценки говорящими уже известных объектов, их процессуальных и непроцессуальных признаков (стилистические инновации). Благодаря этому изучение лексических инноваций объединяет все результаты обновления некоей известной единицы языка или результаты создания новой.

Важным моментом для исследователей процессов обогащения словарного запаса является понятие неологизм (инновация). Инновация обозначает явления, связанные с динамикой языковой системы. Понятие инновации в лингвистике является родовым, то есть, охватывает изменения на всех уровнях языковой системы, в общем тенденции обновления языка (исчезновение некоторых единиц, замену, появление конкурентных пар и рядов единиц и т.д.). На отдельных языковых уровнях (морфемном, лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом) понятие инновации толкуется широко, включая не только новые значения существующих слов, морфем и словосочетания, аффиксы и т.д. Принимая к вниманию вышеизло-

женное, “инновацию” понимаем как слово, значение слова, сочетание слов или морфем в пределах слова, которые существуют в языке в определенный период его существования, и, которые не существовали ранее в этой сфере языка.

Проявлением инновационных процессов в лексиконе современного французского языка является вхождение в его состав собственно неологизмов, под которыми понимаем слова, которые стали фактами языковой практики общества, но еще не зафиксированные в нормативных общепотребительных словарях и грамматиках языка, и, соответственно, еще не вошли в активный словарный запас.

Неологизмы, как известно, – это слова, словосочетания, фразеологизмы, отдельные их значения, появившиеся на определенном этапе развития языка для обозначения новых реалий и понятий, актуализация которых обусловлена социальными и территориальными факторами функционирования литературного языка, а также окказионализмы (индивидуально-авторские инновации), использованные один раз в языковой практике определенного автора, издания, редакции или в конкретном тексте [Герман 1999: 21-22]. Определение неологизмов как слов или оборотов, созданных для обозначения нового (ранее неизвестного) предмета или для выражения нового понятия нельзя рассматривать полным, поскольку такая дефиниция включает далеко не все разновидности инноваций. Использование других параметров (денотативного, стилистического, лексикографического) также не охватывает всех неологизмов.

Хотя значительное количество новых языковых единиц появляется для обозначения новых реалий и явлений, то есть, для отображения новых понятий, в то же время достаточно типичными следует воспринимать те случаи, когда одна и та же вещь, или явление имеет не одно название. Более того, для отображения одного понятия, для определения одной вещи может существовать целая серия, целый ряд названий. Это обуславливается актуальностью определенного понятия, его комплексной природой. Такая “полиномиация” может осуществляться и под влиянием факторов, связанных с разветвленностью языковой системы, с ее социальной и территориальной вариативностью (существованием национальных и социальных вариантов), с действием эмоциональной функции языка. Кроме этого, достаточно большое количество неологизмов появляется для обозначения уже существующих вещей, для отображения “старых” понятий, что обуславливается

действием комплекса лингвальных и экстралингвальных факторов.

Понятие “неологизм” приобретает широкий смысл, если принимать к вниманию то, что, кроме инноваций литературного языка существует большое количество единиц, которые существовали в языке и раньше, но находились на “периферии” его системы, были ограничены в своим функционированиями определенными “подязыками” или подсистемами. К таким относятся термины, профессионализмы, сленгизмы, жаргонизмы.

Преобразование подобных единиц в общеязыковые единицы делает их инновациями как с точки зрения развития словарного состава, так и в связи с их восприятием в качестве неологизмов большинством говорящих, поскольку раньше они были известны только незначительному количеству носителей языка.

Неологизмы могут быть разделены на: лексические (новые слова); фразеологические (новые устойчивые словосочетания); семантические (новые лексико-семантические варианты слов или новые семантические варианты устойчивых словосочетаний). В отдельную категорию можна выделить “словообразовательные инновации”, которые материально воплощаются в новых словообразовательных элементах (в “нематериальном виде” они представлены также новыми словообразовательными моделями).

Роль каждого продуктивного аффикса следует считать более важным в сравнении с ролью отдельного лексического или фразеологического неологизма, поскольку каждая словообразовательная морфема “дает жизнь” многим лексическим неологизмам (некоторые новые аффиксы “произвели” большое количество лексических инноваций), расширяет возможности словообразования.

Исследование инноваций французского языка свидетельствует, что очень часто их интеграция в лексико-семантическую систему зависит от непосредственной связи с актуальными общественными движениями, обуславливается выдвиганием на первый план определенных социальных групп, особенно тех, в которых именно и появляются новые слова и словосочетания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Герман В.В. Індивідуально-авторські неологізми (оказіоналізми) в сучасній поезії 60-90 рр. – Киев, 1999. – 22 с.
Матезиус В.О. О потенциальности языковых явлений // Избранные

труды по языкознанию. – М.: УРСС, 2003. – С. 3-30.

Мельников Г.П. Системная типология языков: принципы, методы, модели. – М.: Наука, 2003. – С. 67-77.

Köhler R. Synergetic Linguistics // Contributions to Quantitative Linguistics. Proceedings of the 1st International Conference on Quantitative Linguistics. – Trier, 1991. – P.41-51.

Лапина В.Ю.

Екатеринбург, Россия
**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ
 УВЕРЕННОСТЬ**

Аннотация. Мотивация в учебном процессе обсуждается широко, но, к сожалению, не часто уделяется достаточное внимание такой составляющей мотивации, как лингвистическая уверенность

Ключевые слова: мотивация, лингвистическая уверенность, иностранные языки

Сведения об авторе: Лапина Валентина Юрьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков. Место работы: Уральский государственный экономический университет.

Контактная информация: 620144, г.Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62., каб. 519.

e-mail: valentina_lapina@yahoo.co.uk

Lapina V.Y.

Ekaterinburg, Russia
LINGUISTIC SELF-CONFIDENCE

Abstract. Although motivation involved in the learning process is extensively discussed, there is not enough attention paid to linguistic self-confidence.

Keywords: motivation, linguistic self-confidence, foreign languages

About the Author: Lapina V.Y., Senior teacher of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: the Ural State University of Economics.

Мотивация в учебном процессе обсуждается широко, но, к сожалению, не часто уделяется достаточное внимание такой составляющей мотивации, как лингвистическая уверенность.

Стремительный ритм жизни современного человека заставляет нас обрабатывать огромные объемы информации в минимальные сроки, и мы готовы справляться и стремимся узнавать новое. Почему же многолетнее изучение языка в школе и вузе у многих молодых специалистов в результате выливается в неспособность и нежелание его использовать? Как часто Вы слышали фразу о том, насколько студент мотивирован или нет? Но разве экономические и культурные изменения последних десятилетий, расширение сотрудничества с зарубежными странами и вступление России в мировой рынок не увеличили возможность общения для молодых специалистов? Разве в объявлениях о вакансиях не стали все чаще и чаще появляться фразы о том, что знание иностранного языка (а зачастую, и на определенном уровне) является преимуществом. Это ли не мотивация? Говоришь на иностранном языке – имеешь большие возможности.

А в реальности преподаватели неязыковых вузов все чаще и чаще встречаются с нежеланием студентов участвовать в дискуссиях, ролевых играх, и самых элементарных, казалось бы, диалогах.

Согласно Dörnyei (2001: 6) мотивация является концепцией для описания того, как люди думают и ведут себя, и в своей книге «Motivational Strategies in the Language Classroom» Dörnyei (2001: 18) предлагает основные составляющие данной концепции, в том числе и Linguistic Self-Confidence – лингвистическая уверенность. Под лингвистической уверенностью подразумевается убежденность студента в том, что цели, которые были поставлены при изучении иностранного языка - реальны и достижимы, и под силу именно ему.

Что же у нас получается на практике? На первом же занятии с группой студентов неязыкового вуза преподаватель понимает, кто из студентов будет «тараторить без умолку» (при этом данные студенты необязательно владеют иностранным языком на высоком уровне), а кто будет всячески избегать высказываний на иностранном языке. Первая группа уверена в себе и своих умениях, возможно, эта уверенность была заложена родителями, школьными учителями, возможно, данным студентам выпал шанс пообщаться с носителями языка, и коммуникация успешно состоялась. Но главное это результат: теперь данные студенты убеждены в своих силах и готовы к новым победам. А вторая группа, не совсем уверена в своих возможностях, осознает недостаток знаний, боится выглядеть бледно на фоне других, и таким образом, предпочитает свести свою долю участия в учебном процессе к минимуму, этим самым снижая свои шансы на лучшее овладение языком.

Устная практика на занятиях иностранным языком является основным аспектом, ведь согласно государственному стандарту, дисциплина «иностраный язык» в неязыковом вузе является обязательной, и обучение должно носить коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер. Цель дисциплины – это достижение студентами неязыковых специальностей такого уровня коммуникативной компетенции, на котором возможно практическое использование иностранного языка в профессиональной деятельности, а также в целях самообразования. Учитывая разные уровни подготовки студентов, и ограниченное количество часов, выделяемых на изучение иностранных языков в вузе, многие считают поставленную задачу невыполнимой. При использовании традиционной системы обучения

иностранному языку в неязыковом вузе, а именно, при уделении основного внимания чтению, пониманию и переводу специальных текстов, и изучению синтаксиса научного стиля, трудно поддержать в студенте уверенность в его силах. Скорее, наоборот, объемные тексты по специальности на иностранном языке могут вызвать еще большую неуверенность в своих силах, и как следствие, нежелание развивать какие-либо компетенции.

При использовании принципа - от простого к сложному -, студентам на первом этапе даются готовые выражения, которые стандартны для тех или иных ситуаций общения и позволяют им (студентам) говорить, используя данные готовые выражения, и/ или изменение/ подстановку. Таким образом, появляется возможность показать студентам, что им многое по силам. Большая часть преподавателей согласится, что грамматика – это основа, по сути, строительный материал. Но зачастую тщательное изучение грамматики выходит на первый план, а те простые примеры, когда маленький ребенок, без детального изучения грамматики, но постоянно повторяя словосочетания/ предложения, постепенно начинает сам правильно использовать те или иные конструкции в своей речи остаются в тени. А почему же маленький ребенок так с удовольствием пытается говорить? Повторяет? Потому что речь для него инструмент общения, и потому что все вокруг в восхищении смотрят на него и радостно поддерживают, таким образом, формируя у него лингвистическую уверенность.

Исходя из вышеизложенного, решение, поставленных государственным стандартом задач, невозможно без устного общения, а для него, в свою очередь, необходимо желание общаться. Следовательно, необходимо уделять больше внимания лингвистической уверенности для мотивации учебного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 05.01.2013).

Dörnyei Z. Motivational Strategies in the Language Classroom. - Cambridge University Press, 2001. – 155 s.

Ложкина Н.В.

Екатеринбург, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И
ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА»**

Lojkina N.V.

Ekaterinburg, Russia

**FORMATION LINGUODIDACTIC
COMPETENCE OF STUDENTS IN
THE STUDY OF THE SUBJECT
"THEORY AND PRACTICE OF
TRANSLATION."**

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам профессиональной подготовки переводчиков, описывается формирование лингводидактической компетенции студентов-переводчиков при изучении дисциплины «Теория и практика перевода».

Ключевые слова: Перевод, общая теория перевода, лингводидактическая компетенция.

Abstract. This article is dedicated to training translators, describes the formation linguodidactic competence of students - translators in the study of the subject "Theory and Practice of Translation."

Keywords: Translation, the general theory of translation, linguodidactic competence.

Сведения об авторе: Ложкина Наталья Валерьевна, студентка магистратуры 1 курса.

About the Author: Lojkina Natalia Valerievna, a student of Magistracy of the 1 course.

Контактная информация: e-mail: nataloj@yandex.ru.

Среди многих проблем, которые изучает современное языкознание, важное место занимает изучение лингвистических аспектов межъязыковой речевой деятельности, которую называют "переводом" или "переводческой деятельностью".

Перевод – это очень древний вид человеческой деятельности. Как только в истории человечества образовались группы людей, языки которых отличались друг от друга, появились и люди помогавшие общению между "разноязычными" коллективами.

С появлением письменности стали переводить различные тексты официального, религиозного и делового характера. С самого начала перевод выполнял важнейшую социальную функцию, делая возможным межъязыковое общение людей. Распространение письменных переводов открыло людям широкий доступ к культурным достижениям других народов.

Осуществление массовой подготовки переводческих кадров обнаружило недостаточность традиционной формулы квалификации переводчика: "Для того чтобы переводить, необходимо знание двух языков и предмета речи". Оказалось, что факторы, указанные в этой формуле, сами по себе не обеспечивают умения квалифицированно переводить, что надо не просто знать два языка, но знать их в сочетании с правилами и условиями перехода от единиц одного языка к единицам другого.

Перевод - это сложное многогранное явление, отдельные аспекты которого могут быть предметом исследования разных наук. В рамках переводоведения изучаются психологические, литературоведческие, этнографические и другие стороны переводческой деятельности, а также история переводческой деятельности в той или иной стране или странах.

Общая теория перевода составляет часть лингвистической теории перевода, наряду с частными теориями перевода, изучающими лингвистические аспекты перевода с одного языка на другой язык, и специальными теориями перевода, раскрывающими особенности процесса перевода текстов разных типов и жанров, а также влияние на характер этого процесса речевых форм и условий его осуществления.

Теория перевода ставит перед собой следующие основные задачи:

- раскрыть и описать общелингвистические основы перевода, т.е. указать, какие особенности языковых систем и закономерности функционирования языков лежат в основе переводческого процесса, делают этот процесс возможным и определяют его характер и границы;

- определить перевод как объект лингвистического исследования, указать его отличие от других видов языкового посредничества;

- разработать основы классификации видов переводческой деятельности; раскрыть сущность переводческой эквивалентности как основы коммуникативной равноценности текстов оригинала и перевода;

- разработать общие принципы и особенности построения частных и специальных теорий перевода для различных комбинаций языков;

- разработать общие принципы научного описания процесса перевода как действий переводчика по преобразованию текста оригинала в текст перевода;

раскрыть воздействие на процесс перевода прагматических и социолингвистических факторов; определить понятие "норма перевода" и разработать принципы оценки качества перевода.

Переводчик должен владеть компетентностью, под которой подразумевается наличие личностных качеств, способностей, знаний, навыков и умений, которыми необходимо овладеть, чтобы соответствовать требованиям, предъявляемым к специалистам данной области.

Необычный рост востребованности иностранного языка (ИЯ) на современном уровне неразрывно связан с проблемой качественной подготовки переводчика ИЯ. В современном профессиональном образовании выдвигается целый ряд новых требований к составляющим профессиональной компетентности, но особую значимость приобретает повышение уровня профессионально - теоретической подготовки переводчика ИЯ, обеспечивающей глубокое понимание сложнейшего, многоаспектного и многофакторного процесса овладения ИЯ.

Задачи формирования таких компетенций у будущего переводчика ИЯ решаются в процессе преподавания блока специальных дисциплин. К ним относится и лингводидактика, относительно новая наука, которая укрепила теоретический фундамент методики обучения ИЯ объективным знанием процесса усвоения ИЯ, особенностей функционирования языковых единиц в речи, факторов, влияющих на процесс овладения ИЯ в различных условиях обучения, роли родного языка в этом процессе и многим другим.

В данной области существует лишь малое количество исследований, что позволяет нам говорить об актуальности проблемы улучшения качества профессиональной подготовки будущих переводчиков, касающейся совершенствования их лингводидактической, методологической грамотности и развития способностей к её самосовершенствованию.

Таким образом, с учётом обозначенной проблемы мы выбрали и сформулировали тему исследования в следующем Формирование лингводидактической компетенции студентов при изучении дисциплины «Теория и практика перевода».

Объектом настоящего исследования является процесс обучения дисциплине «Теория и практика перевода» в рамках целостной системы профессиональной подготовки студентов в условиях классического университета.

Предметом исследования выступает содержание лингводидактической компетенции и дидактические условия для её эффективного формирования у будущих переводчиков.

Формирование лингводидактической компетенции рассматривается как процесс, включающий знания, умения, способности и осуществляющийся посредством внутренних (умственных) и внешних (практических) действий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
- Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977. – 303 с.
- Богин Г.И. Современная лингводидактика: учебное пособие. – Калинин, 1980. – 61 с.
- Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
- Федоров А.В. Основы общей теории перевода. – СПб., 2002. – 82 с.

Марычева Е.П., Федуленкова Т.Н.

Владимир, Россия

**НОВЫЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ
СПЕЦКУРС ПО ДЕЛОВОЙ
ФРАЗЕОЛОГИИ
СОВРЕМЕННОГО
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Marycheva Ye.P., Fedulenkova T.N.

Vladimir, Russia

**NEW PREPARATORY COURSE
ON BUSINESS PHRASEOLOGY
OF MODERN ENGLISH**

Аннотация. В статье определяются цели, задачи и содержание нового спецкурса по деловой фразеологии. Актуальность такого спецкурса состоит в том, что в языке экономики и бизнеса существует масса терминологических сочетаний слов с тем или иным переосмыслением значения, которые по сути своей являются фразеологическими.

Ключевые слова: *подготовительный спецкурс, прагматическая ценность, деловая фразеология, терминология.*

Сведения об авторе: Марычева Екатерина Павловна, зав. кафедрой ИЯПК, профессор.

Место работы: Владимирский государственный университет.

Федуленкова Татьяна Николаевна, член-корреспондент РАН, доктор филологических наук, профессор кафедры ИЯПК.

Место работы: Владимирский государственный университет.

Контактная информация: 600005, г. Владимир, ул. Горького, 87 – 101.
e-mail: katemarich@mail.ru; fedulenkova@list.ru

Abstract. The paper defines the target, the immediate aims and the contents of the new special course on business phraseology. The actual character of such special course consists in the fact that in the language there are a great many of terminological word combinations with a certain transfer of meaning, which are to be regarded as phraseological units.

Keywords: *preparatory special course, pragmatic value, business phraseology, terminology.*

About the Author: Marycheva Yekaterina Pavlovna, Head of the Chair of Foreign Languages PC, Professor.

Place of employment: Vladimir State University.

Fedulenkova Tatiana Nickolaevna, RANH correspondent member, Doctor of Philology, Professor of the Chair of Foreign Languages PC.

Place of employment: Vladimir State University.

На страницах известных научных лингводидактических изданий программы и содержание общих курсов и спецкурсов по фразеологии обсуждались неоднократно [Федуленкова 2000: 104, 2005: 85; Gläser 1995: 33; Fedulenkova 2002: 247].

В настоящее время система бакалавриата позволяет включить в программу подготовки студентов по экономическим специальностям,

аудиту, менеджменту и кредиту особый, новый подготовительный спецкурс по фразеологии современного английского языка.

Насущная необходимость и актуальность такого спецкурса определяется двумя факторами: во-первых, делопроизводство в мире переходит на английский язык в глобальном масштабе, во-вторых, в языке экономики и бизнеса существует очень много терминологических сочетаний слов с переосмысленным значением [Федуленкова 1998: 22], которые по сути своей являются фразеологическими [Кунин 1996: 141].

Выдвигаем следующие составляющие цели предлагаемого нами спецкурса:

1) ознакомить студентов с основными положениями науки о фразеологической единице, о фразеологическом фонде изучаемого языка и о методах его исследования, то есть сформировать концептуальную составляющую фразеологической компетенции,

2) на основе усвоенного теоретического материала выработать у студентов базовые умения практического характера, а именно: распознавание фразеологизмов, их адекватное толкование и уместное употребление в речи, а также умение проводить структурный и семантический анализ английской фразеологии и т. о. сформировать технологическую составляющую фразеологической компетенции.

Успешное достижение поставленной цели предполагает последовательное решение следующих задач:

- передать совокупность знаний и представлений о фразеологической единице, ее специфике в системе языковых знаков и месте фразеологии в системе лингвистических дисциплин;
- дать студентам краткий экскурс в историю фразеологии как самостоятельной отрасли языкознания, обращая внимание на приоритет отечественной науки в этой области лингвистики;
- сообщить необходимые сведения о происхождении фразеологических единиц современного английского языка;
- ознакомить с методами изучения фразеологических единиц;
- обсудить вопросы раздельнооформленности, устойчивости и системности фразеологических единиц;
- рассмотреть структурно-семантические и грамматические характеристики фразеологических единиц современного английского языка и принципы их классификации;

- раскрыть закономерности функционирования фразеологизмов различных классов и типов;
- определить ведущие тенденции развития фразеологических единиц, обусловленные комплексом лингвистических и экстралингвистических факторов;
- научить отличать термины-словосочетания от терминов-фразеологизмов;
- научить студентов определять коммуникативную ценность фразеологической единицы, ее стилистическую и эмоциональную окраску, видеть прагматическую роль ФЕ в контексте.

Фундаментальные вопросы теории фразеологии освещаются в цикле лекций, а затем более детально рассматриваются и конкретизируются на практических занятиях. Результат этой работы предполагает трансформацию понимания теории ФЕ в базовые умения практического характера по дифференциации терминов-словосочетаний и терминов-фразеологизмов и их адекватному использованию в устной и письменной речи изучаемого языка.

Часть практических занятий посвящается анализу оригинальных текстов делового характера, договоров, деловых встреч, материалов конференций и газетных статей на предмет выявления использованных в них терминов фразеологического характера, определения их лингвистического статуса, стилистической окраски и прагматической функции в контекстуальном употреблении.

Общий объем курса составляет 72 час, из них: 14 час. – лекции, 22 час. – практические занятия, 36 час. – самостоятельная работа студентов. Изучение курса предполагается завершать экзаменом. К экзамену допускаются студенты, прослушавшие курс лекций, принявшие участие в практических занятиях и выполнившие в полном объеме все виды самостоятельной работы, предусмотренные данным спецкурсом. Экзаменационный билет состоит из двух вопросов, охватывающих весь теоретический материал, рассматриваемый в лекционном курсе и на практических занятиях. Владение материалом для самостоятельно-го изучения может оцениваться по результатам контрольных работ, совокупности рейтинговых тестов и собеседований/ коллоквиумов.

Новый спецкурс предполагает также рассмотрение проблем общей теории фразеологии, положения которой приложимы к любой языковой системе германских, славянских и романских языков. Важ-

ной составляющей курса является широкое использование достижений отечественного языкознания – материалов, опубликованных в монографиях, периодических изданиях и диссертационных исследованиях по английской фразеологии. При изучении некоторых вопросов курса фразеологии, имеющих четкую прагматическую направленность, рекомендуется использование работ известных зарубежных лингвистов в области фразеологии (J. Häusermann 1977, Ch. Fernando 1996, R. Moon 1998, A. Naciscione 2001) и особенно тех исследователей, которые специализируются в фразеологии для специальных целей (R. Gläser 1995, J. Munat 2003, A. Naciscione 2003, E. Piirainen 2005) (см. Библиографический список).

Ступенчатый опыт преподавания на специальных факультетах и в вузах неязыкового профиля показывает, что вхождение студентов в профессиональный дискурс проходит интенсивно и намного эффективнее, чем при прежней схеме подготовки специалиста экономического профиля.

Прежде всего, воздействие интенсивного погружения студента в специальность через терминологию сказывается на его языковой и речевой компетентности.

Так, например, первичное восприятие таких сочетаний слов, как *little dragons*, *sleeping partner*, *long leg*, *small cap*, *Big Board* в контексте делового языка не шокирует студента и не вводит его в заблуждение актуальным значением компонентов этих словосочетаний, соответственно: 'маленькие драконы', 'спящий партнер', 'длинная нога', 'маленькая кепка', 'большое табло'.

Напротив, все эти устойчивые обороты адекватно воспринимаются в качестве терминов с переосмысленным значением компонентов, т.е. терминов фразеологического характера, которые имеют следующие значения: *little dragons* – разговорное название азиатских стран – Сингапура, Гонконга, Тайваня, Южной Кореи, которые благодаря своей динамичности и эффективности составляют угрозу доминирующим позициям Японии ('большому дракону'), *sleeping partner* – член товарищества, внесший пай, но не принимающий активного участия в управлении компанией, *long leg* – одна из сторон опционного спреда: обязательство купить финансовый инструмент в основе опционного контракта, *small cap* – компания, которая по уровню (сумме) капитализации на данном рынке считается малой, и *Big Board* – Нью-Йоркская фондовая биржа и многие др.

Обширные фоновые знания, приобретенные посредством спецкурса, дают студентам возможность понять, что *big uglies* – это не 'большие уроды', а акции, которые не пользуются популярностью у широких масс инвесторов, что *sleeping beauty* – это не 'спящая красавица', а компания – потенциально привлекательный объект для поглощения, которой пока не делалось предложений, что *big bath* – это не 'большая баня', а списание существенных затрат на приобретение актива для прекращения неприбыльного бизнеса или предотвращения постепенных списаний в будущем, что *long hedge* – это вовсе не 'длинный плетень', а покупка срочного контракта для нейтрализации ценового риска, для защиты от повышения стоимости выполнения будущего обязательства и, наконец, что Aunt Millie – это не 'тетушка Милли', а непрофессиональный инвестор/ любитель.

При предлагаемой организации спецкурса не только восприятие, но и продуцирование студентами иноязычной речи в изучаемых сферах экономики, менеджмента, финансов, кредита и аудита незамедлительно демонстрирует признаки повышения качества.

В заключение отметим, что спецкурс по фразеологии современного английского языка для студентов экономического профиля – это не абстрактное пожелание, а вполне конкретный и апробированный на базе трех университетов – Поморского государственного университета, Северного (Арктического) федерального университета и Владимирского государственного университета – это эффективный способ стимулирования качества подготовки молодых специалистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк.; Дубна: Феникс, 1996. – 381 с.

Федуленкова Т.Н. Альтернативный спецкурс по английской фразеологии: проблемы и перспективы // Теория и история романских и германских языков в современной высшей школе России: материалы третьей науч.-практ. конф. – Калуга: РАН, Ин-т языкознания, 2000. – С. 104-109.

Федуленкова Т.Н. Фразеологические единицы в языке экономики и бизнеса // Инновационные методы преподавания иностранных языков: Межвуз. сб. науч.-метод. тр. – Тюмень: Тюмен. международ. ин-т экономики и права, Вектор Бук, 1998. – Вып. 1. – С. 22-25.

Федуленкова Т.Н. Фразеология современного английского языка: Программа по курсу // Вестник Московского университета (МГУ). Серия 19: лингвистика и межкультурная коммуникация. М., 2005. – № 3. – С. 85-112.

Fedulenkova T. Idioms in Business English: Ways to Cross-cultural Awareness // *Domain-specific English: textual practices across communities and classrooms* / ed. By Giuseppina Cortese & Philip Riley. – Bern [etc.]: Peter Lang, 2002. – P. 247-269.

Fernando Ch. *Idioms and Idiomaticity*. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 265 p.

Fleischer W. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. – Leipzig: VEB Bibliogr. Institut, 1982. – 251 S.

Gläser R. Relations between Phraseology and Terminology in English for Special Purposes // *Linguistic Features and Genre Profiles of Scientific English: Leipziger Fachsprachen-Studien*. – Band 9. – Frankfurt-am-Mein: Peter Lang, 1995. – P. 33-57.

Häusermann J. *Phraseologie: Hauptprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse*. – I Aufl. – Tübingen: Niemeyer, 1977. – X, 134 S.

Moon R. *Fixed Expressions and Idioms in English*. – Oxford: Clarendon Press, 1998. – 338 p.

Munat J. When is a Noun String a Phraseological Unit? // *Ranam: European Society for the Study of English: ESSE 6 – Strasbourg 2002* / ed. by P. Frath & M. Rissanen. – Strasbourg: Université Marc Bloch, 2003. – Vol. 36. – P. 31-45.

Naciscione A. *Phraseological Units in Discourse: Towards Applied Stylistics*. – Riga: Latvian Academy of Culture, 2001. – 283 p.

Naciscione A. Translation of Terminology: Why Kill the Metaphor? // *Proceedings of the Third Riga Symposium on Pragmatic Aspects of Translation*. – Riga: University of Latvia, 2003. – P. 102-115.

Piirainen E. Widespread Idioms in Europe and Beyond: Towards a Cross-linguistic and Cross-cultural Research Project // *Phraseology 2005: The many faces of Phraseology: Proceedings of an interdisciplinary conference*. – Louvain-la-Neuve, 2005. – P. 347-350.

Мельникова И.А.

Екатеринбург, Россия

**К ВОПРОСУ РЕАЛИЗАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНО-
КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА
НЕВЕРБАЛЬНОЙ
КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. В статье рассматривается содержание и специфика невербального общения в обучении английскому языку на среднем этапе общеобразовательной школы, а также его роль в повышении мотивации изучения иностранного языка.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, национально-культурный компонент.

Сведения об авторе: Мельникова Ирина Александровна, магистрантка 1 курса, Уральского государственного педагогического института.

Место работы: МКОУ Уньюганская средняя школа №1.

Контактная информация: 628128, п. Уньюган, ул. Менделеева, 7.
e-mail: melnikova_iren@mail.ru.

Melnikova I.A.

Ekaterinburg, Russia

**TO THE QUESTION OF
REALIZATION OF NATIONAL-
CULTURAL COMPONENT OF
NON-VERBAL
COMMUNICATION AT ENGLISH
LESSONS**

Abstract. In this article we consider the contents and specifics of non-verbal communication in training English at an average stage of comprehensive school, and also its role in increase of motivation of learning of foreign language.

Keywords: non-verbal communication, social-cultural component.

About the Author: Melnikova I.A., Master Student, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: MSEI Unjugan school №1.

Исследованию национально-культурной специфики коммуникации, в том числе ее невербальной составляющей, в последнее время уделяется достаточно много внимания в работах как отечественных, так и зарубежных ученых (С.Г. Тер – Минасова, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, И.А. Стернин, Argyle M.,; Haper R., Wiens A., Matarazzo C.,) Система невербальных средств конкретного языка носит ярко выраженный национальный характер, ибо она в каждой культуре приобретает особый самостоятельный смысл.

Одной из актуальных проблем в изучении иностранного языка сегодня является необходимость более глубокого изучения мира его носителей. Без знания социальной и политической культур, изучения исторических и культурных традиций, которые сформировали образ мышления тех людей, с которыми предстоит взаимодействовать, не-

возможно изучить язык как средство общения. Изучение английского языка должно осуществляться в тесной взаимосвязи с миром носителей языка, только так можно обеспечить получение необходимых знаний для использования языка в ситуациях реального общения.

В государственном стандарте уровня обученности по иностранному языку отмечается, что формирование коммуникативной компетенции неразрывно связано и с социокультурными и страноведческими знаниями. На сегодняшний день необходима перестройка стратегий обучения иностранному языку, в средней школе на среднем и старшем этапах обучения, очевидна необходимость в обучении не только языку, а иноязычной культуре в целом. На наш взгляд, без знания невербального компонента коммуникации нельзя сформировать коммуникативную компетенцию. Русская пословица, живая, употребительная, не утратившая, в отличие от многих других, своей актуальности, учит: В чужой монастырь со своим уставом не ходят. Ее аналог в английском языке выражает ту же мысль другими словами: *When in Rome, do as Romans do* [Приехав в Рим, делай, как римляне]. Так в каждом из этих языков народная мудрость старается предостеречь от того, что теперь принято называть термином конфликт культур. (Тер Минасова С.Г. <http://www.lingwo-wed.ru/lingwos-21-1.html>)

Особенностью языка телодвижений является то, что его проявление обусловлено импульсами нашего подсознания. Невозможность подделать импульсы тела позволяет нам доверять невербальному языку больше, чем обычному, вербальному каналу общения. Нет сомнения в том, что язык тела, жестов, интонации не достаточно изучен. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что следует пересмотреть содержание обучения иностранному языку, с целью его оптимизации и повышения мотивации обучающихся, а также недостаточность материала по невербальной коммуникации в действующих учебно-методических комплексах (далее УМК). В данной статье мы попытаемся раскрыть содержание и специфику невербального компонента в обучении английскому языку на среднем этапе общеобразовательной школы, а также его роль в повышении мотивации изучения иностранного языка.

Прежде всего, необходимо определить, что мы будем понимать под невербальной коммуникацией. Невербальное общение – это такой вид общения, для которого является характерным использование невербального поведения и невербальных коммуникаций в качестве

главного средства передачи информации, организации взаимодействия, формирования образа и понятия о другом партнере, осуществление влияния на другого человека (В.А. Лабунская). В.А. Лабунская отмечает, что невербальное поведение является «составной частью целостного поведения личности», «культурно-историческим, интерперсональным феноменом», «индивидуальным и неповторимым», а круг подструктур невербального поведения «гораздо уже круга элементов, выполняющих роль невербальных коммуникаций или невербальных средств общения». В данной статье рассмотрим некоторые общекультурные нормы коммуникативного поведения представителей английской и русской невербальной культуры. На основе многочисленных исследовательских работ можно сделать вывод о том, что формо-функциональные реализации проявления шести основных эмоций (радость/счастье, удивление/изумление, страх/испуг, отвращение/презрение, печаль/отчаяние, гнев/ярость) на мимическом уровне тождественны в обеих лингвокультурах.

Однако, в проанализированном материале выявлены некоторые отличия невербального поведения англичан и русских

Для английского стиля невербальной коммуникации характерны следующие черты:

- значительная пространственная дистанция;
- бережное отношение к незыблемости личного пространства каждого из участников коммуникативного акта, его автономии, недопустимость его нарушения;
- практически полное отсутствие тактильной коммуникации;
- ограниченное и сдержанное использование мимики и жестов;
- сдержанность в проявлении эмоций;
- социальная улыбчивость.

Среди особенностей русского коммуникативного стиля, выделяемых при сопоставлении с английским, можно назвать следующие:

- достаточно близкая дистанция общения;
- незначительное личное пространство и допустимость его нарушения;
- использование тактильной коммуникации;
- более активная жестикуляция;
- более интенсивная и выразительная мимика;
- открытое проявление эмоций;
- бытовая неулыбчивость.

В результате можно говорить о таких доминантных чертах невербальной коммуникации, как дистантность и сдержанность у англичан и контактность и бóльшая свобода действий у русских. (Культура и особенности невербальной коммуникации англичан и русских. (<http://www.lingwo-wed.ru/lingwos-21-1.html>))

Суммируя всё вышеизложенное, можно сделать следующие выводы. В сопоставляемых лингвокультурах наблюдаются значительные расхождения. Несовпадение стереотипов коммуникативного поведения может служить причиной непонимания при межкультурном общении. Для адекватного восприятия и эффективного межкультурного общения интерпретация коммуникативного поведения представителей иных лингвокультур должна основываться на знании культурных традиций и специфики национального характера партнёров по общению. Очевидно, что преподавание иностранных языков в современных условиях должно осуществляться с учётом национально-специфических особенностей коммуникативного поведения и культурных традиций носителей языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Библиотека Гумер [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/
- Стернин И. А. Улыбка в русском коммуникативном поведении // Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж: ВГТУ, 2000. – С. 53-61.
- Культура и особенности невербальной коммуникации англичан и русских [Электронный ресурс] // Lingwowed: современная лингвистика. – URL: <http://www.lingwo-wed.ru/lingwos-21-1.html>
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс] // Библиотека учебной и научной литературы. – URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/ter_jasik/00.aspx
- Багдасарова Н.А. Невербальные формы выражения эмоций в контексте разных культур: универсальное и национальное // Материалы межвузовского семинара по лингвострановедению. - МГИМО-Университет, 2006.
- Лабунская В.А. Теоретические основы и этапы обучения интерпретации невербального поведения // Личность в деятельности и общении. – Ростов-на-Дону: Гефест, 1997. – С. 128-140.

Молодцова К. А.

Серов, Россия

**РАЗРАБОТКА
МУЛЬТИМЕДИЙНОГО
ПРИЛОЖЕНИЯ****«ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ»
(АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)****Molodtsova K. A.**

Serov, Russia

**DEVELOPMENT OF THE
MULTIMEDIA APPLICATION
“CULTURE STUDIES” (ENGLISH)**

Аннотация. В статье рассматривается актуальность включения лингвострановедческого материала на уроки английского языка. Для того чтобы информация была более насыщенной, запоминающейся и наглядной, чаще всего применяют мультимедиа-технологии. В статье описывается авторское мультимедийное приложение «Лингвострановедение».

Ключевые слова: мультимедийное приложение, лингвострановедение, лингвострановедческий материал, мотивация.

Abstract. The article deals with the relevance of including of linguocultural material at the English language lessons. Multimedia technologies are used for representing this information. Also the article explores the description of the author's multimedia application "Culture Studies"

Keywords: multimedia application, culture studies, linguocultural material, motivation.

Сведения об авторе: Молодцова Кристина Алексеевна, учитель английского языка

Место работы: МАОУ СОШ №1 «Полифорум».

Контактная информация: 624993, Свердловская обл., г. Серов, ул. Короленко, 16

e-mail: Zolotaya1@list.ru

About the Author: Molodtsova Kristina Alekseyevna, English language teacher.

Place of employment: Comprehensive School №1 "Poliforum"

Знакомство с культурой страны изучаемого языка было одной из главных задач еще со времен античности. В преподавании живых языков с конца XIV века на первое место наряду с устной речью выдвигается ознакомление с реалиями страны изучаемого языка. Особенно это было характерно для немецкой лингводидактической школы. В нашей стране различные сведения о том или ином государстве, преподаваемые в процессе обучения языку (или в связи с изучением языка), принято называть страноведением. Страноведение включает в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка. Лингвострановедение - это не страноведение, читаемое на иностранном языке, а изучение

иностранного языка, в ходе которого обучаемые получают страноведческую информацию. В число лексических единиц, которые изучает лингвострановедение, входят реалии, коннотативная лексика, фоновая лексика, а также фразеологизмы [Брагина 2001: 20].

Лингвострановедческий материал способствует увеличению интереса к изучаемому языку и созданию устойчивой мотивации. У школьников возникает потребность в пополнении имеющихся знаний о стране новой информацией, более расширенной.

Для того чтобы информация была более насыщенной, запоминающейся и наглядной, чаще всего применяют мультимедиа-технологии. Существуют различные понятия мультимедиа:

Мультимедиа - технология, описывающая порядок разработки, функционирования и применения средств обработки информации различных видов;

Мультимедиа - компьютерное аппаратное обеспечение (наличие в компьютере CD-Rom Drive – устройства для чтения компакт-дисков, звуковой и видеоплаты, с помощью которых возможно воспроизведение звуковой и видеоинформации, джойстика и других специальных устройств) [Полат 2001: 34];

Мультимедиа – это объединение нескольких средств представления информации в одной системе. Обычно под мультимедиа подразумевается объединение в компьютерной системе таких средств представления информации, как текст, звук, графика, мультипликация, видеоизображения и пространственное моделирование. Такое объединение средств обеспечивает качественно новый уровень восприятия информации: ученик не просто пассивно созерцает, а активно участвует в происходящем. Программы с использованием средств мультимедиа многомодальны, то есть они одновременно воздействуют на несколько органов чувств и поэтому вызывают повышенный интерес и внимание у учащихся [Вымятнин 2003: 57].

Содержание мультимедиа-приложений продумывается автором еще на этапе создания сценария и конкретизируется при разработке технологического сценария. Если текст и статическая графика – традиционные средства представления учебной информации, имеющие многовековую историю, то опыт использования мультимедиа исчисляется годами.

Красочно оформленное мультимедийное приложение, в котором наличие иллюстраций, таблиц и схем сопровождается элементами

анимации и звуковым сопровождением, облегчает восприятие изучаемого материала, способствует его пониманию и запоминанию, дает более яркое и емкое представление о предметах, явлениях, ситуациях, стимулируя познавательную активность обучаемых.

Существует достаточно большое разнообразие различных технологических приемов, нацеленных на разработку качественных мультимедийных приложений. При создании и последующем использовании этих приложений следует соблюдать несколько основных технологических рекомендаций.

В качестве основы для создания мультимедийного приложения может стать модель содержания материала, представляющая собой способ структуризации материала, основанный на разбиении его на элементы и наглядном представлении в виде иерархии.

На начальной стадии проектирования мультимедийного приложения модель содержания материала позволяет [Вымятнин 2003: 105]:

- 1) четко определить содержание материала;
- 2) представить содержание в наглядном и обозримом виде;
- 3) определить компонентный состав мультимедийного приложения.

Учет достижений психологии позволяет сформулировать ряд общих рекомендаций, которые следует учитывать при разработке способа визуализации информации на экране компьютера [Вымятнин 2003: 107]:

- 1) информация на экране должна быть структурирована;
- 2) визуальная информация должна периодически меняться на аудиоинформацию;
- 3) периодически должны варьироваться яркость цвета и/или громкость звука;
- 4) содержание визуализируемого материала не должно быть слишком простым или слишком сложным.

Проведя обзор и анализ существующих отечественных и зарубежных систем по технологии создания мультимедийных приложений, можно предложить следующую классификацию самых распространенных мультимедиа-приложений и их понятий.

Мультимедийные приложения подразделяются на следующие виды:

- 1) презентации;

- 2) анимационные ролики;
- 3) игры;
- 4) видеоприложения;
- 5) мультимедиа-галереи;
- 6) аудиоприложения (проигрыватели звуковых файлов);
- 7) приложения для web.

Мультимедийное приложение «Лингвострановедение» является авторской разработкой к имеющимся учебникам английского языка. Это web-приложение, написанное на языках html и Javascript. Данная разработка поможет обобщить и систематизировать сведения о страноведении англоязычных стран, изучаемые в разных классах, и может стать наглядно-демонстративным материалом к школьным учебникам.

Мультимедийное приложение включает в себя страноведческую информацию, которая разделена на части: “Great Britain”, “USA”, “Canada”, “Australia”, “New Zealand”, “Russia”. Каждый раздел включает в себя титульную страницу с краткой информацией о стране. Данные сведения также включают флаг, гимн и герб государства, его национальный гимн. В разработке имеются различные карты на английском языке: физические, политические, которые можно увеличить до необходимых размеров.

В каждом разделе имеются презентации по следующим темам, облегчающие их понимание: “About the country”, “Holidays”, “Customs and Traditions”, “Places to Visit”, “Famous People”, “Culture”, “Education System”. Большинство презентаций содержит вопросы для закрепления материала и другие задания.

Для контроля лингвострановедческих знаний учащихся можно использовать интерактивные тесты, которые представлены в каждом разделе.

Мультимедийное приложение «Лингвострановедение» поможет систематизировать лингвострановедческие знания. Видеоролики, визуализирующие произношение английских звуков иностранного языка, помогают в формировании аутентичного произношения. Мультимедийное приложение оптимизирует процесс обучения, позволяет рационально использовать время на уроке, может быть использовано во внеурочной деятельности, а также дома.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Брагина А. А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте. – М.: Русский язык, 2001. – 127 с.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2001. – 169 с.

Вымятнин В.М., Демкин В.П. Мультимедиа-курсы: методология и технология разработки. – Томск: Томский гос. ун-т, 2003. – 203 с.

Молокова А.С.

Екатеринбург, Россия

**СПЕЦИФИКА РАННЕГО
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ**

Аннотация. Статья посвящена вопросу о целесообразности раннего обучения и специфике образования в раннем возрасте. Рассматриваются исследования мозговых процессов при освоении языка ребенком и вопросы значения языковой среды при освоении языка.

Ключевые слова: раннее обучение, раннее обучение иностранному языку, усвоение языка ребенком.

Сведения об авторе: Молокова Алека Сергеевна, магистрант Института Иностранных Языков Уральского Государственного Педагогического Университета

Место работы: языковой клуб “Speak it!”

Контактная информация: 620092, г. Екатеринбург, ул. Сиреневый Бульвар, 14, кв. 59.

e-mail: aleka.molokova@gmail.com

Molokova A.S.

Ekaterinburg, Russia

**SPECIFIC OF EARLY FOREIGN
LANGUAGE EDUCATION**

Abstract. The article covers the questions about reasonability of early education and specific of education in early age. Under review issues are brain studies on language acquisition and questions about the importance of verbal environment during language mastering.

Keywords: early education, early learning of foreign language, language acquisition by a child

About the Author: Molokova Aleka, graduate student at Institute of Foreign Languages of Ural State Pedagogical University.

Place of employment: language club “Speak it!”

В середине XX в такими учеными-педагогами как М. Монтессори [1959] и Г. Доман [1982] поднят вопрос о когнитивных способностях детей раннего возраста, и доказано, что ребенок до 7 лет обладает уникальными способностями к освоению больших объемов любой входящей информации, в том числе, к освоению языка, через восприятие образов и закрепление их в мозге. С каждым годом эта способность угасает и в начальном школьном периоде исчезает совсем. Именно поэтому образование в дошкольный период так важно, так как оно формирует задел на всю следующую жизнь. Тем не менее, целесообразность раннего развития и обучения является спорным научным вопросом. Ученые, выступающие за раннее развитие детей (Доман Г., Фриман Д. [1995], Монтессори М. и др.), утверждают, что раннее изучение языка положительно сказывается, на развитии мышления, а

также на становлении и развитии некоторых форм абстрактного мышления.

Если исходить из гипотезы целесообразности раннего развития и обучения иностранным языкам, то следует рассмотреть возможные методики такого обучения, которые будут принципиально отличаться от традиционных методик школьного обучения языку, в силу возраста обучаемых. Разработками и тестированием подобных методик занимаются, начиная с 60-х годов, такие зарубежные институты, как The Institutes for the Achievement of Human Potential, PA, USA, UW Institute for Learning and Brain Sciences, WA, USA, INSERM-CEA Cognitive Neuroimaging Unit, Paris, France. Также этой проблемой занимаются некоторые отечественные авторы, такие как Жирнова Е.В. [1999], Москва, Спиридонова А.В. [2010], Тамбов, Митюшова Е.С., Новосибирск [2010].

Когда мы говорим об иноязычном образовании детей, целесообразно говорить не столько об обучении, сколько об освоении иностранного языка ребенком. Или же не об обучении в традиционном понимании этого процесса. Обучение в традиционном понимании – это педагогический процесс, в результате которого учащиеся под руководством учителя овладевают знаниями, умениями и навыками, общими и специальными [Большая Советская Энциклопедия 1956]. Или же «Под обучением, в узком смысле, понимается руководство учением. В широком понимании обучение — процесс двусторонний, он включает передачу и усвоение учебного материала, то есть деятельность учителя (преподавание) и учащихся (учение)» [Педагогическая Энциклопедия 1966].

В раннем возрасте эффективность целенаправленного процесса обучения иностранному языку, намного ниже, чем усвоение ребенком языка посредством взаимодействия со взрослыми, говорящими на этом языке, и присутствия в языковой среде. То есть обучение, в данном контексте, следует понимать как целенаправленные действия, для формирования среды, позволяющей ребенку овладеть конкретными языковыми навыками. В связи с этим, следует обсуждать нейролингвистические процессы, происходящие в мозге ребенка и, исходя из них, формировать среду для освоения языка.

Новорожденные дети могут воспринимать абсолютно все звуки всех языков мира. К первому году жизни они уже определяют для себя родной язык и воспринимают звуки других языков, как иностранные.

Мозг ребенка до года проводит статистику звуков в звуковом потоке, который он слышит ежедневно, и те звуки, которые он слышит чаще, он определяет как необходимые для коммуникации, а, следовательно, для запоминания и освоения. Можно сказать, что в этот момент ребенок приобретает принадлежность к определенной языковой группе. В этот момент освоение языка резко замедляется, но не прекращается до школьного возраста. После же критического периода 5-7 лет, мозг руководствуется звуковыми образами, которые уже заложены в его памяти, и больше не чувствителен к подведению статистики звуков. [Kuhl 2010]

В данный критический период ребенок может запомнить звуки сразу нескольких языков, как, например, дети в би- и трилингвальных семьях или даже, как некоторые жители африканских племен, знающие одновременно до 10 языков с разной структурой.

Еще одним необходимым условием для восприятия языка ребенком является непосредственный живой контакт с говорящим. Эффект подведения статистики звуков при прослушивании аудиозаписи или просмотре видео с говорящим человеком на экране, снижается. [Kuhl 2010]

То есть для освоения ребенком разговорного языка, одного или нескольких, требуется слышать речь на этом языке, а также участвовать в коммуникации на этом языке. Следовательно, для освоения дополнительного языка, отличного от языка матери, или языка семьи, требуется создание условий, в которых ребенок будет слушать и взаимодействовать с людьми, говорящими на нем.

Целесообразность обучения иностранному языку в дошкольном возрасте очевидна, так как после 5-7 лет мы имеем дело с уже устоявшейся мозге ребенка языковой системой, а эффективность обучения прогрессивно снижается, и достижение цели овладения языком требует в разы больших энергетических и умственных затрат.

Исходя из результатов ранее проведенных исследований, методика раннего обучения бытовому иностранному языку, должна базироваться на нейро-лингвистических процессах, характерных для раннего возраста, а, следовательно, должна представлять собой схему создания искусственной языковой среды, в которой ребенок будет усваивать язык естественным путем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Doman G., Doman J. Teach Your Baby Math. - New York, NY: Simon and Schuster, 1979.
- Kuhl P. The Linguistic Genius of babies. [Электронный ресурс] // TED conference. – 2010. – URL:http://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies.html
- Montessori M. L'esprit absorbant de l'enfant. – Brouwer, 1959. – 241 с.
- Большая Советская Энциклопедия / под ред. Б.А. Введенского. – 2-е изд. – М.: Большая советская энциклопедия, 1956. - Т. 30. – С. 406.
- Жирнова Е.В. Обучение иностранному языку в возрасте от рождения до 3-х лет как средство развития мышления: дис. ... канд. педагогических наук. – Москва, 1999.
- Митюшова Е.С. Раннее обучение английскому языку: учебно-методический комплекс: дис. ... канд. педагогических наук. – Новосибирск, 2010. – 205 с.
- Педагогическая Энциклопедия / под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова. – М: Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3. – С. 286.
- Спиридонова А.В. Обучение детей раннего возраста иностранному языку в процессе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. педагогических наук. – Челябинск, 2010. – 201 с.
- Фриман Д. Как развить таланты ребенка от рождения до 5 лет / пер. с англ. А. Левитовой. – М: Про, 1995. – 240 с.

Пахарукова В.А.

Волгоград, Россия

**ВЗАИМОУСЛОВЕННОСТЬ
МОТИВИРОВАННЫХ И
НЕМОТИВИРОВАННЫХ
РЕАЛИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ**

Аннотация. В статье рассматривается междисциплинарный подход к исследованию проблем, связанных с межкультурной коммуникацией (МК). Приводятся различные точки зрения на развитие деловой компетенции межкультурной коммуникации, как отечественных, так и зарубежных авторов. Предлагаются методы и способы по преодолению коммуникативных барьеров в рамках образовательных программ по иностранному языку.

Ключевые слова: компетенция МК, междисциплинарный подход, мотивированные и немотивированные реалии, транзакционная культура, транзакционный дискурс.

Сведения об авторе: Пахарукова Вера Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков.

Место работы: Волгоградский государственный технический университет.

Контактная информация: 400040, г. Волгоград, ул. Бажова, 7, к. 42.
e-mail: *Weronika-sta@yandex.ru*.

Pakharukova V.A.

Volgograd, Russia

**MOTIVATED AND NON-
MOTIVATED REALITIES
INTERRELATION OF
INTERCULTURAL
COMMUNICATION**

Abstract. The article considers a multidisciplinary approach to the research of problems related to intercultural communication (IC). Different views on the development of intercultural business communication competency by both home and foreign writers are described. Some methods and ways of communication barriers overcoming within educational curricula on foreign languages are given.

Keywords: intercultural communication competency, multidisciplinary approach, motivated and non-motivated realities, transactional culture, transactional discourse.

About the Author: Pakharukova Vera Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Volgograd State Technical University.

В последнее время много внимания уделяется сопоставительным исследованиям проблем, связанных как с лингвистическими направлениями, так и сферами межкультурной коммуникации. Это неслучайно, т.к. цели обучения и изучения иностранных языков постоянно корректируются и видоизменяются в связи с потребностями современного

общества и отдельно взятой личности. Так, сегодня мы имеем дело с такими смежными направлениями, как сопоставительная лингвокультурология (А. Вежбицкая, Воробьев, Маслова), коммуникативная лингвистика (Верещагин, Костомаров, Тер-Минасова, Bennet, Kim), лингвистика межкультурной коммуникации (Стернин, Gudykunst, Hofstede, Gordon, Newbury) и другими. Можно высказать вполне определенное суждение, что проводимые ранее узконаправленные исследования не рассматривали в полной мере лингвистические и культурологические процессы в непосредственной взаимосвязи с природой человека, его психикой и физиологией, мотивацией и потребностями. Здесь нельзя не отметить проблем, связанных как с психологией личности и преодолением этноцентризма, так и с укоренившимися устоями общества на уровне стереотипов, которые оказывают значительное влияние на становление личности.

В связи с выше изложенным мы предлагаем рассмотреть современные подходы к обучению иностранным языкам в вузе в рамках взаимосвязи мотивированных и немотивированных реалий межкультурной коммуникации. Кроме того, привлечение микса из различных методов обучения и интерактивных технологий далеко не всегда срабатывает и дает желаемые результаты. [Пахарукова В.А., Чечет Т.И., 2012]

Прежде всего, отметим, что устойчивость культуры, ее жизнеспособность обусловлены тем, насколько развиты структуры, определяющие ее единство и целостность. Целостность культуры предполагает выработку стереотипов культуры – стереотипов поведения, восприятия, понимания, общения, то есть стереотипов общей картины мира. [Маслова В. А. , 2004]

Несмотря на то, что поведение человека вариативно и многообразно, не менее справедливо и другое утверждение: поведение человека в обществе типизировано, то есть оно подчиняется нормам, выработанным в обществе. Тем не менее, социально одобренные программы поведения никогда не покрывают всей сферы поведения человека. Некоторые фрагменты поведения остаются нерегламентированными, поскольку не расцениваются как социально значимые. Как показывает практика, реальное поведение человека – всегда синтез нескольких типов, нескольких программ. [Вунд, 2001]

Следовательно, каждой стороне необходимо учиться преодолевать барьеры особенно личностного характера. Одним из важных

средств мы считаем развитие *компетенции межкультурной коммуникации (intercultural communication competency- ICC)*. Роли компетентности индивида в межкультурном общении уделяли внимание ряд исследователей (Gudykunst, 1998; Ting-Toomey, 1988). Именно вопросы относительно того, как быть эффективным в общении с другими людьми за пределами культурных ограничений, и привели к развитию компетентностного подхода к межкультурной коммуникации. Так Gudykunst и другие представители этого направления (Klopf, 2001; Ting-Toomey, 1988) предложили некую рамку для исследования роли, которую играют параметры общей культуры в процессе коммуникативного взаимодействия. Более глубокое понимание этих явлений может быть связано с интегративным подходом (индивидуальные факторы и культурные факторы - individual factors and cultural factors). Так как деловой мир становится все более сложным в отношении адаптации и возможной интеграции, мы, скорее всего, будем наблюдать трансформацию того, как люди будут вести дела на глобальном рынке. Возможно, результатом расплывчатой культуры станет истинное геоцентрическое единство. [The Role of Intercultural Communication Competency in Global Business Negotiations, 2007]

Исходя из этих точек зрения, можно сделать вывод, что насколько полезными могут быть знания национальной культуры, не стоит ограничиваться лишь этими рамками. Ведь в современном мире, особенно бизнеса, с его усложнившимися взаимоотношениями между людьми, есть и другие слои, оказывающие огромное влияние на процесс коммуникации, такие как организационная культура и поведение. Культура имеет большое значение, но зависит от природы процесса коммуникации, и некоторые ее слои гораздо значительнее других. [Larrea Espinar, 2010]

В этом случае нам нужно проанализировать теоретические перспективы, связанное с другими дисциплинами. Более того, участники межкультурного процесса, возможно, смогут подстроить свои культурные черты и адаптироваться к партнерам, чтобы коммуникация была эффективной. Это относится к понятию 'транзакционной культуры' ('transactional culture', Bell, 1992), или 'транзакционному дискурсу' ('transactional discourse', Büllow-Møller, 2003).

Известно, что бизнес на мировом рынке зависит от способности успешно осуществлять процесс коммуникации в межкультурном контексте. В результате сложной структуры человеческой природы наши

культурные ценности переносятся на коммуникативный процесс; другими словами, в рамки *кросс-культурных столкновений*, где каждый деловой партнер фильтрует послание через так называемые слои культуры.

Вот семь уровней культуры, влияющих на процесс коммуникации, по мнению Targowski and Metwalli (2003): глобальная культура, национальная культура, региональная культура, организационная культура, групповая культура, личная культура, биологическая культура.

Первый (новый) уровень связан с *процессом глобализации*. Структура культуры, в рамках которой участники стремятся адаптироваться к межкультурной ситуации вне своего культурного поведения, сходна с понятием транзакционной культуры или транзакционного дискурса.

Что же касается *национальной* культуры она, как принято, относится к традициям, обычаям, нормам поведения, чувствам, ценностям и т.п., общим для нации, тогда как *региональная* культура включает переменные ценности, которыми люди руководствуются в пределах региона. *Организационную* культуру связывают с корпоративной культурой, считая ее средством контроля и управления организационным поведением. *Групповая* же культура имеет отношение к группе людей, "объединенных общими связями (работа, профессия или семья)" (Targowski and Metwalli, 2003). *Личный* уровень представляет личностное понимание времени, пространства и реальности. *Биологическая* культура ответственна за универсальные реакции, что касается физических потребностей. [Larrea Espinar, 2010]

Следует отметить, что все вышеизложенное крайне важно для процесса обучения иностранным языкам, особенно в вузе, еще на этапах работы со студентами и магистрантами, в том числе технических специальностей, которые стремятся получить второе высшее экономическое образование. Практика показывает, что многим предприятиям и объединениям сегодня приходится заниматься всем спектром производственной и коммерческой деятельности. А наш уникальный предмет 'иностраный язык' вполне способен объединить разрозненные знания и представления в единую систему, позволяющую глубже проникать в современные глобальные процессы, т.к. мы имеем дело с различными сферами и областями жизни человека.

Рассмотрим в этом отношении зарубежный опыт организации обучения межкультурной деловой или бизнес коммуникации. Прежде всего, нужно отметить, что в связи с расширением экономического пространства и процессом глобализации изменилась коммуникационная среда. Чтобы коммуникация была успешной с точки зрения межкультурного и междисциплинарного подхода, мы должны овладеть лингвистической и межкультурной компетенциями. К тому же профессиональные знания и умения становятся все более сложными и специфическими, и процесс обучения, на наш взгляд, также должен учитывать эту специфику и предусматривать дальнейшее развитие технологий коммуникации.

Многие авторы сходятся во мнении, что огромную ценность имеет практическая деятельность, так как студенты учатся на опыте (Gordon and Newburry, 2007). Существуют различные методы организации и способы по развитию Межкультурной Деловой Коммуникации. [Larrea Espinar, 2010]

Так, Fowler and Blohm (2004) предлагают следующую типологию методов: когнитивные методы (лекции, письменные материалы, материалы на основе компьютерных и интернет ресурсов- CDs, DVDs, online programs и web sites, фильмы, кейс-стади-"Intercultural Communication Cases", основные инциденты - кросс-культурные проблемы и конфликты); активные методы (ролевые игры, игры-модели, межкультурные упражнения); межкультурные методы (тренинг в рамках контрастной культуры, кросс-культурный анализ и диалоги, исследование области).

Дадим краткую характеристику представленным методам. Когнитивные методы фокусируются на приобретении знаний; активные методы побуждают учащихся к активному изучению; межкультурные подходы связаны с изучением межкультурных областей.

С профессиональной точки зрения способность распознавать и адаптировать соответствующее поведение к окружающей обстановке, связанной с различиями культуры, рассматривается сегодня в качестве желательной характеристики сотрудника. [Journal of Intercultural Communication, 2008]

Мы считаем, что образовательные программы и сама организация занятий по иностранному языку должны отражать потребности усложнившейся деловой и междисциплинарной среды. Понимание того, как осуществлять межкультурную коммуникацию успешно спо-

собно, на наш взгляд, минимизировать конфликты, улучшить международное деловое и культурное сотрудничество, а также способствовать развитию мировой экономики. Как показывают результаты последних исследований, будущее этой области связано с обязательным включением теоретических сведений смежных дисциплин. Лишь междисциплинарный подход сможет помочь правильно определить все слои этого все еще недостаточно исследованного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Вунд В. Проблемы психологии народов. – СПб., 2001. – 160 с.
Маслова В. А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2004. – 205 с.
Пахарукова В.А., Чечет Т.И. Немотивированные реалии межкультурной коммуникации // Научно-теоретический и прикладной журнал. – Тамбов: Грамота, 2011. – № 3(9). – С.118-120.
Journal of Intercultural Communication, issue 17, 2008.
Larrea Espinar A. M. Intercultural Business Communication, 2010.
The Role of Intercultural Communication Competency in Global Business Negotiations / Human Communication Research, 2007. – 157 с.

Походзей Г.В.

Печора, Россия

**РЕАЛИЗАЦИЯ СТРУКТУРНО-
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ
РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ВО
ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ**

Аннотация. Рассматривается реализация структурно-функциональной модели развития ИМК обучающихся во внеаудиторной работе по английскому языку в центре языкового обучения при профессионально ориентированном обучении.

Ключевые слова: внеаудиторная работа (ВР); центр языкового обучения; методика профессионально ориентированное обучение; субкомпетенция; структура иноязычной межкультурной компетенции (ИМК); структурно-функциональная модель развития ИМК.

Сведения об авторе: Походзей Галина Викторовна, аспирант в ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», преподаватель английского языка. Место работы: Печорское речное училище.

Контактная информация: 169609, г.Печора, Печорский пр., 47/8, к. 210.
e-mail: g.v.pokhodzey@mail.ru.

Pokhodzey G.V.

Pechora, Russia

**REALIZATION OF
STRUCTURALLY-FUNCTIONAL
MODEL OF THE DEVELOPMENT
OF INTERCULTURAL
COMPETENCE IN
EXTRACURRICULAR
ACTIVITIES IN ENGLISH**

Abstract. The article deals with the realization of a structurally-functional model of the development of the intercultural competence of learners in extracurricular activities in English in the language training center during professionally-focused teaching.

Keywords: extracurricular activities; language training center; professionally-focused teaching; subcompetence; structure of the foreign intercultural competence; structurally-functional model of the development of the foreign intercultural competence; methodology.

About the Author: Pokhodzey Galina Victorovna, Postgraduate of the Ural State Pedagogical University, English Language Teacher.

Place of employment: Pechora Maritime College.

В соответствии с программой дисциплины «Иностранный язык» приоритетной задачей обучения курсантов судоводительских факультетов иностранному языку является развитие коммуникативной компетенции, необходимой для квалифицированной информационной и творческой деятельности в конкретных профессиональных сферах и ситуациях делового партнерства. В научных и научно-методических

публикациях последних лет особо подчеркивается необходимость овладения курсантами судоводительских факультетов не только коммуникативной компетенцией, но также лингвистической, лингвострановедческой, социокультурной (межкультурной), дискурсивной, методической и профессиональной, находящимися во взаимосвязи и взаимозависимости.

Исследованию и разработке моделей развития межкультурной компетенции посвящены работы И.И. Халеевой, В.В. Сафоновой, А.Л. Бердичевского, С.Г. Тер-Минасовой, В.П. Фурмановой, П.В. Сысоева и др., в которых рассматриваются вопросы гуманистически ориентированного образования, способствующего развитию личности обучающегося. Философский аспект проблемы развития межкультурной компетенции представлен в трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера, М.С. Кагана, Б.Д. Парыгина и др. Вопросы влияния иностранного языка на развитие, формирование и воспитание личности обучающегося освещаются в исследованиях Н.В. Барышникова, А.Л. Бердичевского, И.Л. Бим, И.А. Зимней, Н.Д. Гальсковой, Е.И. Пассова и др.

В изученной литературе определены общие положения, разработаны различные подходы и технологии, делаются попытки философского обоснования межкультурного подхода к обучению иностранным языкам. Однако собственно аспект развития межкультурной компетенции курсантов судоводительских факультетов не рассматривается. Преподаватели испытывают серьезные затруднения, связанные с неразработанностью данной проблемы, с отсутствием практических методических материалов. Существуют данные о низком уровне сформированности межкультурной компетентности у выпускников неязыковых учебных заведений. К сожалению, недостаточно внедряются интерактивные формы и методы обучения и преподавания языка и культуры, не в полной мере учитывается образовательными программами общеевропейский опыт преподавания иностранных языков.

«Межкультурная компетенция в сфере профессиональной коммуникации» применительно к обучению курсантов судоводительских факультетов понимается нами как совокупность знаний о родной и иноязычных культурах, умений и навыков понимать и адекватно использовать в речи межкультурную лексику, корректно применять знания о культуре носителей языка в профессионально направленных ситуациях общения и способности эффективно участвовать в профессиональном межкультурном взаимодействии.

Мы представляем *структуру иноязычной межкультурной компетенции* в совокупности образовательного, мотивационного, содержательного, деятельностного и оценочного аспекта, а также определяем связи исследуемой компетенции с другими субкомпетенциями: лингвострановедческой, социокультурной, общекультурной, социолингвистической, тематической, прагматической. В соответствии с выделенными компонентами в составе иноязычной межкультурной компетенции была представлена ее структурно-функциональная модель.

Структурно-функциональная модель развития межкультурной компетенции - это дидактическая система, направленная на реализацию механизма языковой подготовки курсантов судоводительских факультетов и предполагающая научное обоснование организационных подходов к определению целей обучения, отбору и структурированию содержания иноязычного обучения, выбору форм, методов и средств обучения, контролю результатов обучения и его коррекции.

Модель развития иноязычной межкультурной компетенции курсантов во внеаудиторной работе включает следующие структурные блоки:

1. *Программно-целевой* – предполагает определение блока целей и задач обучения с целью развития способности к успешному осуществлению иноязычного межкультурного профессионального общения;

2. *Мотивационный* – предполагает ценностное отношение к проблемам межкультурной коммуникации, взаимодействия языков и культур, к социокультурной составляющей языка. Данные блоки предполагают включение *диагностического этапа* – анализ условий проектирования развития межкультурной компетенции с целью их оптимизации.

Мы разделяем точку зрения О. Е. Ломакиной о том, что необходимо различать два вида сбора информации: о языковых/коммуникативных достижениях студентов; о потребностях, интересах студентов, т.е. в каких целях и сферах они хотят использовать язык [Ломакина: 177].

Проектируя развитие межкультурной компетенции, преподавателю рекомендуется собрать следующую информацию о курсантах: уровень развития языковой и межкультурной компетенций; уровень сформированности мотивации курсантов к изучению иностранного языка; учебные интересы курсантов; отношение курсантов к процессу

обучения; цели и ожидания курсантов от процесса обучения иностранному языку; профессионально ориентированные ситуации, роли, темы для изучения. Предусмотрены следующие формы сбора информации:

мини-сочинение, в котором курсанты описывают свое отношение к изучаемому иностранному языку, а также проблемы, предложения по организации внеаудиторного процесса;

описание истории своего языкового развития, в котором курсанты пишут «историю» своего изучения иностранных языков. Можно предложить назвать данную работу, например, «My language biography»;

мозговой штурм: «Постановка целей и задач обучения». Курсантам дается задание написать пять важных целей и задач в дальнейшем изучении иностранного языка;

устное интервью (индивидуальные беседы преподавателя с курсантами);

анкетирование (открытое, закрытое, смешанное). Может быть связано с оценкой собственного уровня языковой/коммуникативной/межкультурной компетенций;

круглый стол (совместные открытые обсуждения преподавателем и курсантами общих проблем и трудностей в изучении иностранного языка, поиск перспектив учебного, внеаудиторного и межличностного взаимодействия).

3. *Содержательный* – предполагает весь объем знаний, который получает курсант в процессе развития межкультурной компетенции, умений для достижения конечной цели обучения иностранному языку, стратегий и установок для осуществления успешной межкультурной коммуникации;

4. *Процессуальный* (деятельностный) – предусматривает выбор преподавателем методов, форм и средств обучения иностранному языку и проявляется в умении курсанта использовать свои знания в ходе решения профессиональных и учебных задач по овладению конкретным языком и культурой страны изучаемого языка.

Содержательный и процессуальный блоки предполагают *алгоритм* следующих действий:

определение целей и задач по развитию межкультурной компетенции курсантов – *целеполагание* – основа любой педагогической деятельности. Проблема целей образования является одной из самых

важных в педагогике, они должны быть, с одной стороны, достаточно общими, а с другой – однозначными и конкретными [Рева: 76]. При постановке целей учитываются общие цели обучения конкретному предмету, в нашем случае, иностранному языку, и частные цели проектируемого эксперимента. Частные цели определяют задачи эксперимента;

анализ содержания обучения используемого УМК на предмет наличия межкультурного компонента. Р.К. Миньяр-Белоручев в своем «Методическом словнике» дает следующее определение: «Содержание обучения – одна из основополагающих категорий методики, отвечающая на вопрос «чему учить?». Содержание обучения иностранному языку складывается из двух компонентов: знаний, с одной стороны; навыков и умений – с другой [Миньяр-Белоручев: 36];

моделирование содержания внеаудиторного обучения предполагает уточнение количества и названий тематических уроков и входящих в их состав межкультурно-коммуникативных ситуаций, самостоятельную организацию последовательности изучения тематических уроков. Основным критерием при определении тематики внеаудиторного обучения является направленность на развитие иноязычной межкультурной компетенции, напр., информация о культуре своей страны, знакомство с новой культурой в сравнении с родной. Темы реализуются в текстах, диалогах, коммуникативных заданиях, раскрывающих национальный характер, ситуации межкультурного непонимания, стереотипы поведения, ценности, особенности национального менталитета;

отбор и адаптация учебных материалов, которая предполагает применение упражнений учебника в качестве дополнения к основному УМК. Данный этап нацелен на оптимизацию учебного материала, выявление его внутренних резервов, при помощи которых может быть активизирован процесс развития межкультурной компетенции;

выделение этапов развития межкультурной компетенции во внеаудиторной работе: *ориентации* (направленность на введение межкультурной информации о реалиях, нормах поведения и т.п.), *семантизации* (объяснение поведения, комментариев культуроведческой информации и разъяснение межкультурных ситуаций с учетом норм представителей изучаемой культуры), *сопоставления* (изучение и сравнение элементов общего и специфического межкультурного плана) и *апробации* (проверка адекватности применения сформированных

межкультурных знаний, навыков, умений).

5. *Контрольно-диагностический* (оценочный) блок – определяет степень интеграции всех компонентов модели, поэтапный диагностический контроль уровня развития межкультурной компетенции с целью выявления знаний, умений и навыков курсантов; отражает критерии и показатели развития данной компетенции обучающихся.

Данный блок предполагает разработку параметров, критериев и показателей уровней развития межкультурной компетенции обучающихся, контроль и оценку уровня развития межкультурной компетенции.

Текущий контроль проводится в конце изучения каждой темы для определения качества владения межкультурным материалом в рамках изученной темы.

Промежуточный контроль осуществляется в середине внеаудиторного процесса обучения для получения информации об уровнях развития компонентов межкультурной компетенции курсантов.

Итоговый контроль осуществляется по завершению внеаудиторного процесса обучения для получения информации о достигнутом курсантами уровне развития компонентов межкультурной компетенции.

Для выявления уровня усвоения знаний применяются специальные проверочные инструменты – тесты, интерактивные формы обучения и межкультурно-коммуникативные ситуации из профессиональной сферы.

Оценивание проводится по выделенным ранее параметрам, критериям и показателям уровней развития компонентов межкультурной компетенции.

Реализация структурно-функциональной модели развития иноязычной межкультурной компетенции осуществляется в методике развития данной компетенции во внеаудиторной работе по английскому языку в центре языкового обучения при профессионально ориентированном обучении.

Под *методикой развития межкультурной компетенции* мы имеем в виду «систему знаний о закономерностях процесса развития межкультурной компетенции во внеаудиторной работе по английскому языку при профессионально ориентированном обучении, совокупность приемов, методов, средств, условий педагогического воздействия на обучающихся, их последовательность и пути влияния на этот

процесс с целью его оптимизации».

Развитие межкультурной компетенции в сфере профессиональной коммуникации будущих судоводителей возможно посредством реализации во внеаудиторной работе по английскому языку в центре языкового обучения специально разработанной методики, включающей применение отобранных аутентичных материалов, упражнений к ним, поэтапное развитие межкультурной компетенции (ориентации, семантизации, сопоставления и апробации), поэтапную работу с текстами (предтекстовый (ознакомительный), текстовый (репродуктивный), послетекстовый (исследовательский), творческий (рефлексивно-оценочный) этапы).

Таким образом, методика развития межкультурной компетенции курсантов судоводительских специальностей во внеаудиторной работе при обучении иностранному языку в центре языкового обучения «Диалог культур», основанная на структурно-функциональной модели развития межкультурной компетенции, способствует реализации идеи соизучения языка и культуры. В ходе целенаправленного внеаудиторного процесса при профессионально ориентированной подготовке курсантов, включающей в себя чтение, анализ специальных текстов и усвоение определенного количества терминов, происходит совместное обучение языку для специальных целей как инструменту диалога культур.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Ломакина О.Е. Проективность в методике формирования коммуникативной компетенции студентов языкового вуза: монография. – Волгоград: Перемена, 2003. – 299 с.
- Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь: толковый словарь терминов методики обучения языкам. – М.: Стела, 1996. – 144 с.
- Рева А.С. Проектирование содержания содержания системных знаний о языке у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук А.С. Рева. – Волгоград, 2005. – 176 с.

Романова Г.В.

Лесной, Россия

**СОЗДАНИЕ И
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННОГО
ПРОСТРАНСТВА ПРИ
ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Аннотация. Статья рассматривает использование информационно-коммуникационного пространства как способ активизации и повышения эффективности учебного процесса на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: ИКТ, Интернет, блог, сайт, онлайн-средства.

Сведения об авторе: Романова Галина Владимировна, учитель английского языка.

Место работы: МБОУ «СОШ №76 имени Д.Е.Васильева».

Контактная информация: 624203, Свердловская обл., г. Лесной, ул. Юбилейная, 6

e-mail: g34868@mail.ru.

Romanova G.V.

Lesnoy, Russia

**CREATION AND USE OF
INFORMATION AND
COMMUNICATION SPACE IN
FOREIGN LANGUAGE
TEACHING AT THE
COMPREHENSIVE SCHOOL**

Abstract. The article is devoted to using of IC-space as a way of enhancing and improving the efficiency of the educational process in foreign language lessons.

Keywords: ICT, the Internet, blog, site, online-means.

About the Author: Romanova Galina Vladimirovna, Teacher of the English language.

Place of employment: School № 76, Lesnoy

Образовательный процесс в современной школе уже немыслим без информационно-коммуникационных технологий. Это объясняется доступностью огромного объема всевозможной информации, возможностью реагирования в виде обратной связи, комплексным воздействием на каналы восприятия информации за счет использования абстрактно-графической наглядности, аудио и печатных текстов, художественных фильмов, новостных репортажей, музыкальных видеоклипов и т.д. Таким образом, информационно-коммуникационное пространство существует в реальности и его влияние вносит существенные изменения в методику преподавания иностранного языка (ИЯ).

На данный момент не существует однозначного понимания термина «информационно-коммуникационное пространство». Когда мы

говорим о информационно-коммуникационном пространстве, мы имеем в виду открытую самоорганизующуюся систему, которая формирует новые структурные отношения и коммуникативные связи в образовательной среде. Она включает в себя не только интернет, средства массовой информации, технические средства, но и сочетание традиционных и современных информационно-коммуникационных технологий. Она неразрывно связана с социокультурными изменениями в обществе. Эффективное использование информационно-коммуникационного пространства позволяет развивать мотивацию и познавательный интерес к предмету, осуществлять дифференцированный подход к обучению, увеличивать объем выполненной работы за один и тот же период времени, упрощать процесс контроля и оценки знаний, развивать универсальные учебные действия (такие как планирование, рефлексия, самоконтроль, взаимоконтроль, анализ, обобщение и др.);

Кроме того, в результате использования информационно-коммуникационного пространства развиваются социальные и психологические качества учащихся: их уверенность в себе, способность работать в коллективе, создается благоприятная атмосфера и ситуация успеха для каждого ученика.

Общение в информационно-коммуникационном пространстве также открывает новые возможности для детей-инвалидов, детей с отклонениями в психофизическом развитии, дает им перспективу участия в тестировании, викторинах, конкурсах, олимпиадах и научно-исследовательской деятельности.

Для создания качественного информационно-коммуникационного пространства необходимо изменить подходы к повышению профессиональной компетенции педагога. Педагог должен иметь не только общее представление об информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ), но и уметь планировать учебный процесс с использованием ИКТ, применять их на практике, интегрировать ИКТ в курс ИЯ, оценивать с их помощью результаты обучения, а также постоянно заниматься самообразованием.

Чтобы соответствовать требованиям новых ФГОС, где заложено развитие информационной и компьютерной компетенции учащихся, надо искать новые способы активизации и повышения эффективности учебного процесса, а именно:

- использование существующих и создание собственных блогов;

- посещение и использование веб-сайтов;
- выполнение интернет-проектов;
- использование электронной почты;
- участие в чатах;
- применение онлайн инструментов для перевода и исследовательской работы;
- прохождение онлайн тестирования;
- создание электронных портфолио, энциклопедий;
- создание собственных авторских учебных материалов;
- онлайн обучение и т.д

При создании и организации информационно-коммуникационного пространства в первую очередь необходима соответствующая материально-техническая база (интерактивные доски, персональные компьютеры, мультимедийные проекторы, вебкамеры и т.д.), т.е. компьютерное оснащение и программное обеспечение. Информационно-коммуникационное пространство включает в себя также локальную сеть, выход в Интернет, веб-сайт школы, электронную почту; школьный информационный центр, электронный журнал, программы дистанционного обучения, медиатеку по всем школьным предметам и факультатавам, банк контрольно-измерительных материалов; базу научно-исследовательских проектов, методические разработки уроков и внеклассных мероприятий с использованием ИКТ, «портфолио» учащихся и педагогов школы и компьютерный мониторинг.

В течение последних лет мы работаем над созданием и использованием информационно-коммуникационного пространства в обучении и воспитании учащихся. На данный момент учителями ИЯ особенно активно используются следующие Интернет-ресурсы:

- kidblog для общения, обсуждения интересных учащимся тем;
- e-mail для рассылки и проверки домашнего задания, работы над ошибками, домашнее задание представлено в виде тестовых заданий в формате ГИА и ЕГЭ;
- Epals для переписки и Тандем-проектов;
- поисковые программы используются при выполнении проектных, научно-исследовательских работ (WebQuest), при поиске информации;
- онлайн словари, онлайн тесты, интернет-энциклопедии, языковой корпус, книги онлайн, аудиоматериалы, образовательные

ресурсы используются учащимися 5-11 классов при подготовке к олимпиадам УрФО, подготовке к урокам, школьным и городским олимпиадам, а также для самообразования.

Информационно-коммуникационное пространство помогает осуществлять взаимосвязь всех участников педагогического процесса: администрации, учителей, учащихся и их родителей. Учителя ИЯ используют для совершенствования знания языков и повышения квалификации методические сайты, участвуют в разнообразных вебинарах, семинарах и ведут международную переписку. Всех учителей ИЯ нашего города объединяет «Информационно-образовательный портал Иняз.Ру», с помощью которого с учителями могут общаться и учащиеся, и их родители, и администрация школы и управления образованием, немаловажно, что благодаря данному блогу, обобщается опыт работы по внедрению новых ФГОС, представляются материалы по подготовке учащихся к ГИА и ЕГЭ. Учителя ИЯ и учащиеся дополнительно во внеурочное время общаются посредством электронной почты, блогов и совместной переписки с носителями языка. В школе налажена локальная связь для оперативной передачи информации. Управление образованием нашего города с 2011 года осуществляет программу сетевой город, которая также охватывает всех участников образовательного процесса, информирует родителей об успеваемости учащихся с помощью электронного журнала, обеспечивает обратную связь по всем актуальным вопросам и предусматривает получение консультационной помощи.

Преимущества использования информационно-коммуникационного пространства в образовании очевидны. Дальнейшие перспективы развития информационно-коммуникационного пространства мы видим в ориентации на так называемые открытые (свободные) обучающие программы, которые можно изменять и адаптировать к потребностям пользователя, в частности к дидактическим задачам обучения.

Однако не стоит забывать, что использование информационно-коммуникационного пространства должно быть не самоцелью, а средством решения поставленных учебно-воспитательных задач.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Об образовании: закон Российской Федерации от 10 июля 1992г. №3266, последние изменения от 18.07.11г. [Электронный ресурс] // Гарант Эксперт. Версия 7.06.0.180. / ООО НПП «Гарант-Сервис-Университет», 1990. – 2011.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров/ под ред. Е.С. Полат. - М.: Академия, 2000. – 292 с.

Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах. – СПб.: Союз, 2001. – 192 с.

Петрова Л. П. Использование компьютеров на уроках иностранного языка – потребность времени // Иностранные языки в школе. – 2005. – №5. – С. 57-60.

Свалова Е.В.

Лесной, Россия

**К ВОПРОСУ МЕТОДИКИ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ
СОВРЕМЕННОЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ**

Аннотация. Автор статьи дает характеристику современной методики преподавания иностранного языка в средней школе в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта нового поколения в образование.

Ключевые слова: методика, преподавание иностранного языка, средняя общеобразовательная школа, ФГОС.

Сведения об авторе: Свалова Елена Викторовна, учитель английского языка, I квалификационная категория.

Место работы: МБОУ «Лицей», г.Лесной.

Контактная информация: 624200, г. Лесной, Свердловская область, ул.Комсомольская, д.14, кв.2

e-mail: pphelena2@gmail.com

Svalova E.V.

Lesnoy, Russia

**TO THE QUESTION OF
METHODS OF FOREIGN
LANGUAGES TEACHING IN THE
CONDITIONS OF MODERN
STATE SECONDARY SCHOOL**

Abstract. In the article the author gives the traits of modern methods of foreign languages teaching in the secondary school conditions of introduction of Federal state educational standard.

Keywords: methods, foreign languages teaching, state secondary school, Federal state educational standard

About the Author: Svalova E.V., English teacher, I qualification category.

Place of employment: Municipal budget educational institution "Lyceum", Lesnoy

Учитывая всемирную языковую ситуацию, а также основные направления развития языковой политики нашего государства, можно сделать вывод о том, что современная школа играет основополагающую роль в развитии направления обучения иностранным языкам молодого поколения россиян.

Средняя школа сегодня – это общеобразовательное учреждение нового статуса, в системе работы которого наблюдаются значительные изменения. Это связано, прежде всего, с внедрением государственного образовательного стандарта нового поколения (далее ФГОС) в образование.

Содержание учебных предметов, представляющее в основной школе систему научных понятий и способов действий, которые им со-

ответствуют, создает необходимую основу для формирования «теоретического рефлексивного мышления у школьников. Такая качественно новая форма мышления выступает операционно-технической базой перехода учащихся от учебной деятельности как умения учиться в начальной школе к учебной деятельности с элементами самообразования и саморазвития в основной школе» [Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования]. Это позволяет раскрыть новые возможности развития познавательной, коммуникативной, эстетической, предметно-преобразующей деятельности школьников на основе аккумуляции ценностно-смыслового опыта личности в мире и обществе, развития его самосознания и целеполагания с последующим созданием индивидуальной образовательной траектории.

Значительная роль в формировании нового типа учебной деятельности в основной школе принадлежит программе формирования универсальных учебных действий, конкретизированной в отношении возрастных особенностей учащихся. При этом формирование всех видов универсальных учебных действий обеспечивается в ходе усвоения всех учебных предметов и их циклов. Одной из необходимых составляющих является иностранный язык.

Как следствие, такое кардинальное изменение российской школы побуждает к поиску таких методик преподавания иностранного языка, которые в процессе осуществления образовательной деятельности позволят полностью удовлетворить заявленным в документе требованиям к результатам обучения, т.е. будут способствовать формированию устойчивых практических навыков учащихся, ориентированных, прежде всего, на овладение базовым уровнем знаний.

Именно качество овладения базовым уровнем является на сегодня показателем стабильности и прочности знаний учащихся, залогом дальнейшего успешного изучения иностранного языка с возможностью углубления знаний по предмету и использования его как средства доступного общения за пределами школы.

Достижение базового уровня обучения иностранным языкам в средней школе является эталоном развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся в совокупности ее составляющих, а именно речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций. ФГОС нового поколения также определяет вклад учебного предмета «Иностранный язык» в развитие

личности учащихся посредством реализации воспитательного потенциала иностранного языка, которые подробно описываются в уже упомянутом законодательном источнике.

Результаты изучения учебного предмета, которые должен продемонстрировать выпускник средней общеобразовательной школы, представлены в стандарте как личностные, метапредметные и предметные. В стандарте предметные результаты освоения программы по иностранному языку в коммуникативной, познавательной, ценностно-ориентационной, эстетической, трудовой, физической сферах представляют некий идеал выпускника средней общеобразовательной школы, каждая из черт которого подробно описана в примерной программе по иностранным языкам [Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования]

В этой связи можно утверждать, что в целом методика, разработанная большинством авторов учебно-методических комплектов по иностранному языку для средней школы, ориентирована на достижение вышеуказанного идеала. На сегодняшний день практически все допущенные и рекомендованные УМК для российской средней общеобразовательной школы предлагают учителям-практикам так называемую «методику нормы, методику идеала» для обучения учащихся иностранному языку. Как определил Перси Гурвич «для нее характерна высказанная или подразумеваемая уверенность, что при каждом продвижении вперед можно опереться на ранее пройденное, проработанное» [Гурвич:1982].

Наблюдения показывают, что в лекционных курсах, специальных работах и учебных материалах отставание учащихся рассматривается как аномалия. В стремлении учителя реализовать программу, заложенную в УМК, полностью, желая проделать намеченный путь в достижении «идеала обучения», учитель не имеет возможности уделять должное внимание коррекции знаний учащихся в силу объективных причин – закономерностей, главным образом сводящихся к характеристике неблагоприятных для изучения иностранного языка условий [Свалова:2011]. Все учебные действия в данном направлении сводятся к разовым работам над ошибками. Это не означает, что в УМК и учебных материалах такое отставание игнорируется: предусмотрена коррекция знаний в начале учебного года при помощи серий упражнений, промежуточных повторительных уроков. Однако стабильно положительных результатов такая методика не дает.

Мы согласимся с методистом Пфейлом, который подчеркивал несостоятельность идеи обучения иностранному языку с быстрым движением вперед. Он справедливо утверждал, что «преподавание иностранного языка скорее должно быть топтанием на месте, чем хождением вперед». Таким образом, мы полагаем целесообразным создание коррективно-подготовительной методики обучения иностранным языкам учащихся средней общеобразовательной школы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Ариян М.А. Социально-развивающий подход к обучению иностранным языкам в средней школе // ИЯШ. – 2012. – № 10. – С.35-40.

Гурвич П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков: учебное пособие. – Владимир, 1982. – 79 с.

Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед.вузов. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.

Свалова Е.В. Педагогические условия преподавания иностранного языка в общеобразовательной школе // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции. - Екатеринбург, 4-5 февраля 2011 г.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. [Электронный ресурс]. URL:

<http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>. (дата обращения: 19.01.2013)

Стяжкина О.И.

Екатеринбург, Россия

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ И
КОММУНИКАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ**

Аннотация. В статье рассматриваются факторы использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии факторы, информационная культура, модернизация.

Сведения об авторе: Стяжкина Ольга Ивановна, студентка 1 курса магистратуры кафедры иностранных языков.

Место работы: ИП Стяжкина О.И.

Контактная информация: 620039, г. Екатеринбург, ул. Избирателей, 11, 75.
e-mail: olg1565@yandex.ru.

Styazhkina O.I.

Ekaterinburg, Russia

**INFORMATIONAL AND
COMMUNICATIONAL
TECHNOLOGIES IN A PROCESS
OF TEACHING OF FOREIGN
LANGUAGES**

Abstract. The article considers some factors of using of informational and communicational technologies in a process of teaching of foreign languages.

Keywords: informational communicational technologies, factors, informational culture, modernization.

About the Author: Styazhkina Olga Ivanovna, Master Student of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам является необходимостью нашего времени.

Согласно определению, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) - это совокупность цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг, которые включают в себя компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовую связь, электронную почту, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет.

Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам обусловлено, на наш взгляд, влиянием нескольких факторов.

В качестве ведущего фактора, можно выделить **модернизацию** института образования, в том числе иноязычного, вызванной происхо-

дящими в обществе глубокими процессами глобализации, информатизации, массовой социальной и межкультурной коммуникации и другими явлениями, присущими постиндустриальному информационному обществу.

В качестве следующего фактора выступает формирование **информационной культуры** обучающихся и их компетенции в области информационно-коммуникационных технологий как результата освоения образовательных программ. Иноязычное образование не является исключением и призвано сформировать не только языковую личность, но и личность отвечающую запросам информационного общества, владеющую навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире. Овладение средствами поиска, применения и переработки аутентичной информации посредством информационно-коммуникационных технологий способствует достижению данной цели.

Кроме того, современная школа или вуз поставлены перед необходимостью обеспечения **высокого качества образовательных результатов** в условиях отсутствия финансовой поддержки со стороны государства и коренная перестройка системы образования (включая иноязычное) возможна только за счет поиска ее внутренних резервов. Одним из которых является активное внедрение современных методик, включая информационно-коммуникационные технологии.

Как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне методика обучения иностранным языкам имеет свою историю. Это процесс ее зарождения, становления, функционирования и развития. При этом каждый этап характеризуется изменениями в структуре и содержании иноязычного образования, в средствах обеспечения учебного процесса, приемах и методах преподавания языка. На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам в условиях **перехода от субъект-объектной модели обучения**, при которой учащийся получает готовую совокупность дискретных знаний, умений и навыков, **на субъект-субъектную**, которая подразумевает овладение учащегося стратегиями активного получения и переработки информации с целью ее практического применения, использование информационно-коммуникационных технологий закономерно и оправдано. Поскольку благодаря своим дидактическим свойствам данные технологии способствуют более полной реализации данной модели.

Огромный методический потенциал информационно-коммуникативных технологий также является фактором их использования в процессе обучения иностранным языкам. Это подтверждается многими исследователями. С.А. Симатов и В.И. Козлов признают, что данные технологии являются качественно новыми средствами обучения иностранным языкам и обладают уникальными возможностями интенсификации учебного процесса. Н.М. Тучина и В.А. Васильева полагают, что внедрение в образовательный процесс современных технических средств: компьютерных классов с набором специальных программ, доступа к Интернету, лингафонных кабинетов и т.д. ведет к более углубленному изучению иностранного языка и улучшению качества обучения. Г. Дадни и Н. Хохли считают, что задания, включающие посещение веб-сайтов развивают поисковые умения обучающихся.

И действительно, информационно-коммуникационные технологии оказывают благотворное воздействие на образовательный процесс, поскольку включают использование достаточно разнообразного количества средств дистанционной коммуникации, получения и размещения текстовой, звуковой и видеоинформации, поиска информации в Интернете и учебные электронные ресурсы. Тем самым они обеспечивают неограниченный выбор форм учебной деятельности и учебного материала, а также эффективных способов его представления и передачи.

Рассмотрим некоторые положительные аспекты эффективности использования информационно коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку.

Во-первых, следует отметить, что данные технологии ориентированы на развитие самостоятельной учебной деятельности. Учащиеся выполняют большой объем упражнений самостоятельно и достигают устойчивости языковых и речевых навыков, которые являются основой для развития умений речевой деятельности.

Во-вторых, информационно коммуникационные технологии обладают большим потенциалом в области систематического контроля уровня овладения содержанием обучения, а также организации дополнительных тренировок обучающихся при подготовке к ЕГЭ и международным экзаменам.

В-третьих, различный уровень языковой сложности и глубина освещения обсуждаемых культурных и социально-значимых вопросов

на иностранном языке, возможность дистанционного режима работы, изучение учебного материала в удобном темпе позволяют использовать информационно-коммуникационные технологии на различных этапах обучения и выстраивать образовательный процесс в соответствии с психофизиологическими, личностными и возрастными особенностями обучающихся.

В-четвертых, использование информационно-коммуникативных технологий предполагает доступ к большому объему ценной и культурологической информации, которая способствует осознанию обучающимися мировоззрения, системы ценностей и поведенческих стереотипов носителей изучаемого языка, тем самым способствуя формированию у них готовности и способности к осуществлению коммуникативного взаимодействия с представителями иноязычной культуры.

В-пятых, в информационно-коммуникационных технологиях заложен огромный мотивационный и интеллектуальный потенциал. Представление учебной информации, отвечающей потребностям учащихся, визуальное и звуковое сопровождение материала, включение разнообразных учебных заданий и т.д. обеспечивает качественно новое ее восприятие и переработку, поскольку вовлекаются различные каналы (слух, зрение и др.). Это позволяет заложить учебную информацию в долговременную память, ключом извлечения ее служит любой из сигналов, направленных в мозг (например, слово или образ). Отсюда, достигается более высокий уровень усвоения учебного материала.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам является закономерным результатом глобальных процессов, происходящих в современном обществе, необходимостью формирования информационно компетентной личности, а также неограниченным методическим потенциалом данных технологий, благодаря которому обеспечивается высокое качество образовательных результатов и стимулируется познавательная активность обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Иванов В.А., Петров С.Н. Когнитивно-дискурсивное исследование метафорического моделирования понижающей актантажной деривации знаковых лакун в концептосфере татарских эвенков // Филология сегодня. – 2005. – №4. – С. 1-10.

- Сидорова И.В. Концепт «валенки» в русскоязычной картине мира. – М.: Наука, 2020. – 351 с.
- Теория и методика обучения эскимосскому языку: формирование третичной языковой личности на среднем уровне первого тезауруса метакультурной компетенции. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1999. – Вып. 1. – 405 с.
- Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. - 3-е изд. – М.: Филоматис, 2007. – 480с.
- Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.
- Александров К.В. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: от новой формы к новому содержанию // Иностранные языки в школе. – 2011. – №5. – С. 15-20.
- Сысоев П.В., Евстегнеев М.Н. Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационных технологий: определение понятий и компонентный состав // Иностранные языки в школе. – 2011. – №6. – С. 16.
- Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. – 2013. – №3. – С.2.
- Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. – 2012. – №2. – С.2.

Тарасова Л.В.

Серов, Россия

**АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ПЕСНЯ КАК
СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНО-
РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ: ИЗ ОПЫТА
РАБОТЫ**

Аннотация. В статье описан опыт применения англоязычной песни для развития умения говорения на уроках английского языка.

Ключевые слова: музыка, англоязычная песня, устно-речевые умения.

Сведения об авторе: Тарасова Людмила Валерьевна, учитель английского языка I квалификационной категории.

Место работы: МАОУ СОШ №1 с углублённым изучением отдельных предметов «Полифорум».

Контактная информация: 624992, г. Серов, ул. Короленко 16.
e-mail: tlv.spk@yandex.ru.

Tarasova L.V.

Serov, Russia

**THE USE OF BRITISH AND
AMERICAN SONGS IN
TEACHING SPEAKING**

Abstract. This article is about usability of British and American songs in teaching speaking at the English lessons.

Keywords: music, songs, teaching speaking.

About the Author: Tarasova Lyudmila Valerievna, English language teacher.

Place of employment: Secondary school №1 "Poliforum".

Во все времена говорить о музыке было очень трудно. С научной точки зрения она всегда считалась одним из самых сложных видов искусств. Музыкаведческая литература обращается к читателю на языке терминов, доступных только специалисту. В то же время музыка – вид творчества, с которым постоянно соприкасается каждый.

Двадцатый век называют веком музыки, предыдущее столетие – веком литературы, а эпоху Возрождения – золотым веком изобразительных искусств. Эти определения весьма условны, они говорят не столько о популярности того или иного вида творчества, сколько о его способности точно выразить мироощущение эпохи, её духовные устремления, надежды и иллюзии. Для композиторов и исполнителей стало важно выражать идеи и мировоззрение своего поколения, этнической или общественной среды, порой конкретных политических и религиозных движений.

Интерес к зарубежной песне наиболее ярко выражен в юношеском возрасте.

Работа над песней может быть условно разделена на несколько аспектов: грамматический; фонетический; технический (способ запоминания содержания песни); лексический (содержание песни); социально-лингвистический, страноведческий. Деление очень условное, потому что нет чётких границ между этапами, один плавно перетекает в другой. Все эти аспекты важны для обучения устно-речевым умениям, развитию которых с помощью песен должного внимания не уделяется.

Часто работа над песней сводится к чтению слов, их переводу на родной язык и записи нескольких новых слов в тетрадь, прослушиванию песни и совместному исполнению под фонограмму. Следует разработать серию упражнений на понимание содержания песни, согласованию слов и выражений (*matching*), лексико-грамматические упражнения, а также упражнения на говорение с использованием слов песни и фантазии учащихся. Такого рода задания внесут разнообразие в урок, а также будут направлены на повышение мотивации учащихся в изучении английского языка.

В процессе исследования были проведены анкеты в 6-8 классах. По результатам входной анкеты, направленной на выявление отношения учащихся к музыке и их музыкальных предпочтений, были получены следующие данные. Ученикам 6 класса нравится слушать музыку, все ученики, кроме одного слушают песни на английском языке, и большая часть класса хотела бы слушать песни на уроках и обсуждать их. Явных музыкальных предпочтений в области музыкальных направлений не было выявлено. Все учащиеся 7 класса любят слушать музыку и слушают песни на английском языке, большая часть предпочитает рок, и все, кроме одного учащегося, хотели бы слушать песни на английском языке на уроках и обсуждать их. Учащиеся 8 класса любят слушать музыку, в том числе и песни на английском языке, явных музыкальных предпочтений не имеют.

В течение 5 лет был накоплен опыт работы с песней, систематизированный в методической разработке “Let’s speak about English songs”. В данной методической разработке для 6 класса предусмотрена работа с темами “Holidays” (Boney M “*Jingle Bells*”, Queen “*Thank God Its Christmas*”, Boney M “*Silent Night, Holy Night*”), “Music” (Boney M “*Let It All Be Music*”, Michael Jackson “*Music & Me*”) и “Living like a movie star” (Boney M “*Living Like A Movie star*”, Britney Spears “*Lucky*”). Упражнения к песням направлены на обогащение словарно-

го запаса, запоминание и актуализацию новой лексики. Общая схема работы над песней сводится к следующему: знакомство с новой лексикой, закрепление и актуализация новой лексики, проверка понимания содержания песни, развитие монологической и диалогической речи. Для развития устно-речавых умений используются задания на составление монологических и диалогических высказываний о праздниках, об исполнителях песен. Завершается работа по данному разделу круглым столом “Music in our life” и заключительной работой в форме интервью. Также предусмотрена возможность выполнения учащимися индивидуальных заданий: сообщения об исполнителях, кинозвездах, музыкальных направлениях; сообщения об особенностях празднования Нового года и Рождества в разных странах. В качестве групповой работы проводится проект “Holidays Around the World”, в рамках которой учащиеся делают сообщения о праздниках, оформляют информацию и иллюстрации в постер и выполняют творческую работу (открытка на английском языке, сценка, поделка и тому подобное).

Последовательность работы над лексикой одинакова для всех классов. В 7 классе внимание акцентируется на умении учащегося передать содержание песни, основную мысль автора, выразить своё отношение и составить монологическое или диалогическое высказывание от лица какого-либо персонажа. Темы выбраны следующие: “Facts” (Animals “House Of The Rising Sun”, Elton John “Candle In The Wind”, Frank Sinatra “America The Beautiful”, Stevie Wonder “Superstition”) и “Money” (The Beatles “Money”, Pink Floyd “Money”). Предусмотрена индивидуальная работа учащихся: сообщения об исполнителях, музыкальных направлениях и фактах страноведческого характера (особый интерес у учащихся вызывает тема «суеверия»). Также проводится работа со словами и фразами для ведения дискуссии.

Для 8 класса в методической разработке (тема “The vision of the life”: Boney M “Sunny”, Status Quo “In The Army Now”, Metallica “The More I See”, Ace of Base “Life Is A Flower”, The Beatles “Imagine”, Queen “The Show Must Go On”, Queen “We Are The Champions”, the Script “Hall of fame”, Bon Jovi “It’s my life”) предусмотрена разноплановая работа, охватывающая все сферы говорения: круглый стол по теме “The vision of the life”, сообщения об исполнителях, «реклама» будущих профессий, проекты «моя будущая профессия».

Заключительная анкета позволила выявить отношение учащихся к урокам, посвященным апробации методической разработки. 100% учащихся 8 класса понравилась работа с песней на уроках, у троих учеников 7 класса и одного ученика 6 класса данная работа не вызвала особого интереса. Причинами повышенного интереса к работе с англоязычной песней на уроках наиболее часто назывались следующие: интересное ведение урока (эту причину отметили учащиеся 6 и 8 классов), любовь к музыке (что отметили учащиеся 7 класса) и получение новой лингвострановедческой информации (ученики 6 и 7 классов). Большее число учащихся всех классов положительно отозвались на предложение о продолжении работы с песнями. Использование новых слов в своей речи отметило большинство учащихся 7 и 8 классов.

Таким образом, песни на уроках английского языка могут быть использованы как для развития устно-речевых умений, так и для привития интереса к культуре страны изучаемого языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Михайлова Е. А. Работа над песней на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 1. – С. 40-45.
- Моргулёва А. А. Гуманизация обучения общению на французском языке на основе поэтических и музыкальных произведений // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 3. – С. 10-17.
- Перкас С. В. Американская песня в качестве музыкальной иллюстрации при изучении страноведческого материала // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 40-46.
- Реймер Р. В. Использование песен на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 13-20.
- Романова М. Н. Использование современного песенного материала в обучении иностранным языкам учащихся старших классов // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 32-38.
- Современная энциклопедия Аванта+. Музыка наших дней / ред. Д.М. Володихин. – М.: Аванта+, 2002. – 432 с.

Терновая А.Е.

Екатеринбург, Россия

**ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК
ФОРМА ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА
НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация. Автором статьи представлены методы, приемы и формы работы с использованием проектной деятельности на уроках английского языка на начальном этапе обучения с базовым уровнем.

Ключевые слова: *Метод проектов, иноязычная коммуникативная компетенция, театрализация, урочная деятельность и внеклассная деятельность.*

Сведения об авторе: Терновая Алла Евгеньевна, магистрантка 1 курса Института иностранных языков УрГПУ.

Место работы: МКОУ Уньюганская СОШ №1, учитель английского языка.

Контактная информация: 620017, Ханты-Мансийский автономный округ, пос. Уньюган ул. Альшевского, д. 16, кв. 10
e-mail: tern-alla@yandex.ru.

Ternovaya A.E.

Ekaterinburg, Russia

**THEATRICALIZATION AS A
FORM OF PROJECT ACTIVITIES
TRAINING ENGLISH ON
ELEMENTARY LEVEL**

Abstract. The author presents the methods, techniques and ways of working with the project activity at the English lessons at an early stage of learning to the baseline.

Keywords: *Method of projects, foreign language communicative competence, theatricalization, activities at a lesson and extracurricular activities.*

About the Author: Ternovaya Alla Evgen'evna, Master Student of the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Unyugan, school № 1, the English teacher.

Задача современного образования состоит не только в сообщении знаний, но и в превращении знаний в инструмент творческого осмысления мира. Происходящие в российском обществе изменения требуют развития новых, более эффективных способов образования, направленных на индивидуальное развитие личности, а именно: творческой инициативы школьников, навыка их самостоятельного движения в информационном пространстве, самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и направленности группах, быть открытыми для

новых контактов; формирования у них универсального умения ставить задачи для разрешения конкретных проблем. [Короткова: 2009: <http://festival.1september.ru/articles/582386/>]

Традиционный подход к обучению иностранного языка не в полной мере отвечает современным требованиям, поэтому существует необходимость применять новые методы обучения, которые позволяют формировать у учащихся способность самостоятельно получать знания и решать коммуникативные задачи.

На современном этапе образовательная система должна быть направлена на создание системы обучения, при которой обучаемый не просто много бы знал, но и что бы он научился мыслить с помощью этих знаний и развивать у учащихся потребность расширять свои знания. Проблемность, как принцип обучения означает, что при организации обучения содержание учебного материала не даётся в готовом для запоминания виде, а предъясняется в составе проблемной задачи, в которой подлежащее усвоению содержание занимает место неизвестного искомого.

В своей статье, Зачёсова Е.В., участница семинара ДООБ-2005, пишет: « Мы должны научить ребенка таким способам достижения результата, которые является всеобщими, и срабатывают независимо от конкретного содержания. В рамках традиционной классно-урочной формы обучения сделать это можно, но затруднительно, гораздо удобнее применить метод проектов. Суть его вкратце сводится к тому, что ребенка обучают этапам достижения цели, предлагая выполнить конкретное задание. [Зачёсова: <http://doob-054.narod.ru/animals.html/>].

Гальскова Н. Д. отмечает, что «для реализации данной цели надо создавать в учебном процессе ситуации, в которых учащиеся проявляли бы собственную активность для решения коммуникативно-познавательных задач». Эти задачи должны быть творческими и проблемными.

Современная цель обучения иностранному языку выступает, как интегративная, ориентированная на достижение практического результата при овладении иностранным языком, а так же на образование, воспитание, и развитие личности школьника, его речевых способностей: внимания, мышления, воображения и мотивации к дальнейшему изучению языка. [Гальскова 2006: с.36]

Одним из проблемных методов изучения иностранного языка является метод проектов.

Обратимся к словарю: *Метод проектов* – это форма организации обучения, при которой учащиеся приобретают знания, умения и навыки в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий - проектов, разработанных совместно с учителем и учащимися в процессе обучения, с учетом окружающей реальности и интересов детей. [Полонский 2004: С. 80]

Метод проектов возник в начале прошлого столетия. Основателями его считаются американские ученые Дьюи и Килпатрик. Они предлагали строить обучение на активной основе, через практическую деятельность ученика, ориентируясь на его личный интерес и практическую востребованность полученных знаний в дальнейшей жизни. [Дьюи Дж.: 2003 – № 4]

Основной целью использования метода проектов в обучении иностранному языку является возможность эффективного овладения учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией.

В понятие иноязычная коммуникативная компетенция входят:

речевая компетенция;

социокультурная компетенция;

языковая компетенция;

учебно-познавательная компетенция;

компенсаторная компетенция;

информационная компетенция, которая проявляется в умении самостоятельно работать со справочной литературой, самостоятельно находить необходимую информацию по разным отраслям знаний.

Учителю, готовому работать по-новому, необходимо иметь определённый уровень научно-методической подготовки: знать психолого-педагогические особенности использования учебного проектирования, антропологические, когнитивные, культурологические, философские, логические, методологические особенности проектной деятельности. И, конечно, учителю необходимо самому владеть проектированием и уметь применять его для решения любых проблем, в том числе и личных, и профессиональных.

В.И.Слободчиков справедливо замечает, что «ожидаемые компетенции не передаются «из рук в руки» не формируются в режиме информирования и просвещения и, более того, их невозможно сосчитать. Они должны быть буквально выращены, практически поставлены» на себе» при непосредственном участии самого педагога». [Жукосян 2005: с. 40-43]

Учитель вынужден проектировать свои проектные занятия и учебные проекты для конкретной учебной ситуации. Учитель оказывается в новом положении. Формируя, развивая и наращивая умения учащихся в проектировании, он должен работать, что называется, по ситуации, так как надо учитывать и человеческий фактор, и субъектный характер протекания психолого-педагогических процессов.

Проблема формирования проектной компетентности учащихся решается через формирование новой профессиональной компетенции учителя. Разрабатывая проект вместе со своими учениками, готовясь к нему, подбирая необходимые материалы, нужно четко осознавать его особенности и соответственно планировать работу. Поэтому, приступая к работе над проектом, очень важно ознакомиться с их типологией.

Е.С. Полат предлагает следующую классификацию проектов. Распределение проектов по обще-дидактическому принципу (доминирующий в проекте метод или вид деятельности):

1. *Исследовательские.*
2. *Творческие.*
3. *Ролево – игровые.*
4. *Информационные.*
5. *Монопроекты.*
6. *Межпредметные.* [Полат: 2000]

По продолжительности проведения проекты могут быть краткосрочными, направленными на решение небольшой проблемы или части более значимой проблемы; средней продолжительности, проходящие в течение одного-двух месяцев и долгосрочные, рассчитанные на проведение в течение года [Полат:1997]

Метод проектов привлекает учащихся своей новизной, разными способами представления материала, возможностью проявить себя в различной деятельности, где преобладает внешняя мотивация. Но постепенно ребенок приобретает опыт, знакомится с алгоритмом проектной деятельности и включается в собственный исследовательский опыт, основанный на внутренней мотивации.

Проектная деятельность на уроках иностранного языка играет важную роль в создании условий для творческой деятельности младших школьников и повышении уровня мотивации в обучении иностранным языкам.

Рассмотрим метод *творческих проектов*, которые наиболее интересны и близки по возрастным особенностям учащихся начальной школы. Он всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся: индивидуальную, парную, групповую. Объединение для обучения – неизбежная форма работы сегодня и в будущем.

Метод творческих проектов имеет в своей основе именно деятельностный подход к обучению, где учитель не просто передает знания в объяснительно-иллюстративной форме, а создает такие условия, при которых учащиеся самостоятельно ищут способ решения проблемы.

Одной из важнейших задач на начальном этапе обучения является воспитание у учащихся устойчивого интереса к изучению языка. А интерес возникает в том случае, если есть мотив учения и на уроке создана ситуация успеха. Дети лучше воспринимают и усваивают материал, если он как-то обыгрывается, инсценируется, в этом хорошую помощь оказывают стихотворения, песни, различные рифмовки.

Среди всех форм творческого проекта *театрализация* является мощным инструментом открытия многих человеческих способностей и в первую очередь познания себя и окружающего мира, развитие навыков взаимодействия с другими людьми.

Театрализация – это использование средств театра в педагогическом процессе, которые помогают усвоению языка в любом возрасте, но в младшем школьном возрасте, она особенно продуктивна.

Театрализация – это взаимосвязь педагогики, методики и театра.

Методологическим основанием использования приёмов театрализации являются системы К.С. Станиславского и М.А. Чехова, получившие свое развитие в трудах С. В. Гиппиус, П.М. Ершова, О.И. Кнебель, Л.П. Новицкой.

Приём театрализации на уроке и во внеклассной деятельности - всегда маленький спектакль, в котором «играют все», даже самые «тихие» актеры, втянутые в действие как будто поневоле, но мимика и выражение глаз выдают их внимание и интерес к происходящему. Но это особый театр, где импровизация - душа всего. [Иванова 2006: С.44-49]

Театрализация способствует активизации познавательной деятельности учащихся к предмету и повышает интерес и мотивацию. Именно в театрализации возможна апробация накопленных знаний, а также выражение эмоционального восприятия. Непосредственно на

самом уроке учитель лишается авторитарной роли, потому что он выполняет лишь функции организатора «представления». Само «представление» после информативной части может быть продолжено постановкой проблемных заданий, которые непосредственно подключают в активную работу на уроке остальных учащихся.

Через яркий, эмоциональный диалог главного героя со своими друзьями – учащимися на уроке создаётся мотивация, что стимулирует ребят к составлению интересных диалогов или созданию мини-проектов.

Привлечение театрализованных сцен на уроках является одним из важных аспектов реализации межпредметных связей, которые способствуют формированию мировоззрения учащихся, их эстетическому развитию. Основная задача этих уроков - развитие таких качеств, как память, образное мышление, речь.

Элементы театрализации и инсценировки широко используются на различных этапах урока для активизации внимания и деятельности учащихся, для изучения новых лексических и грамматических единиц, а так же для закрепления изученного материала. Например, на этапе закрепления изученного материала во 2 классе по теме «Модальный глагол *can*» учащиеся сами сочиняют рифмовку - «марш», где отрабатывается вопросительная конструкция «*Can you...?*», используя элементы театрализации.

Teacher: Ребята, возьмите в руки игрушки. Сейчас мы сами будем в роли спортсменов-животных.

Pupil1: Can you skip?

Pupil 2: Can you fly?

Pupil3: Can you run?

Pupil4: Can you run?

Pupil5: Can you sit?

Pupil6: Can you swim?

Pupil7: Can you dance?

Pupil8: Can you sing?

Teacher: А, что нам ответят животные, если да?(Yes, I can!).

Ребята, мы только, что сочинили спортивный марш для спортивного праздника!

Let's sing together!

Результатом проекта является рифмовка «марш», которую дети сочинили сами.

Однако сорока минут для достижения поставленной цели недостаточно, к тому же осознание учеником себя в границах урочного пространства, а зачастую и страх перед получением негативной оценки препятствуют его полной эмоциональной и психологической самореализации.

Таким образом, возникает необходимость расширения рамок урочной деятельности.

Во внеклассной деятельности осуществляется активизация изучаемого учебного материала, его интерпретация на новом языковом уровне с выходом на практическую коммуникацию посредством театрального проекта, который помогает развить у учеников языковую компетенцию, даже если языковая подготовка детей находится не на самом высоком уровне.

Участвуя в постановке, дети слушают, слышат и понимают друг друга. А ведь аудирование - один из самых важных и сложных видов речевой деятельности. Именно поэтому любая дополнительная возможность в практике аудирования может быть полезна ученикам. Ведь сценическое действие помогает понять смысл происходящего, и в результате у зрителей развивается языковая догадка. Важным моментом в развитии произношения и фонематического слуха является использование музыки и песен и стихов.

Театральный проект, как и любой другой проект, имеет поэтапный характер развития. Начинается от постановки целей и задач, исходя из возникшей проблемы.

Например, проект «**Twelve months**» учащиеся делятся на группу исследователей для сбора и обработки информации по теме и творческую группу для подготовки демонстрации театрализованной и для участия в разработке буклета – календаря, затем вырабатывают план действий.

Театральный проект не исключает использования исследовательских моментов, даже в начальном звене по предмету иностранного языка. Участники проекта «12 месяцев» исследуя календарь, приходят к открытию - новому методу запоминания названий месяцев, как на русском, так и на английском языке, на основании сходства предметов и явлений.

Tiger: Давайте снова обратимся к «Машине времени» и попробуем запомнить порядок Английских месяцев при помощи подобного шифра, мы так же сократим, свернём слова.

September, October and November- S O N - son
December, January, February- D J F – DJ “F”
March, April and May- M A M- mam
June, July and August- J J A – загадочное имя.
Cow: Что получается?
Тур: SON is DJF, MAM is JJA

Выполнение проектов учащимися начальной школы закладывает основу для дальнейшей творческой, а также проектной исследовательской работы в среднем и старшем звене.

Современность диктует нам свои правила во всех сферах жизни. Так и образование переходит на новый виток приоритетных направлений и задач обучения. Обучение иностранному языку перестало сводиться только к заучиванию правил и единиц языка. Напротив, оно стало иметь практическую направленность, влияющее в первую очередь на развитие всесторонне развитой личности, способную полноценно участвовать в межкультурной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Дьюи Дж. Школа и общество // Педагогическая логия. – 2003. – № 4. – С. 6.
- Зачёсова Е.В. Метод учебных проектов. Образовательная технология XXI века- [Электронный ресурс]. URL: <http://doob-054.narod.ru/animals.html/> (дата обращения: 5.01.2013)
- Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингв. ун-тов и фак ин.яз. высш. пед. учеб заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
- Короткова З.А. Проектная деятельность на уроках английского языка в начальной школе [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/582386/> (дата обращения: 4.01.2013)
- Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. - М., 2004. – С. 80.
- Килпатрик У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе // Педагогическая логия. – 2003. – Выпуск 4. – 174 с.
- Кукосян О.Г., Князева Г.Н. Использование модульной технологии обучения в системе дополнительного профессионального образования // Школьные технологии. – 2005. – №4 – С. 40-43.

Полат Е.С. Метод проектов на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2,3. – С. 3-10.

Полат Е.С. Типология телекоммуникационных проектов // Наука и школа. – 1997.– № 4. – С. 22-25.

Иванова Н.В. Обучению иностранному языку младших школьников средствами драматизации сказки // Компьютерные учебные программы и инновации. – 2006. – №11. – С. 44-49.

Фесенко О.П.

Омск, Россия

**ЗНАКОМСТВО С ТЕКСТОМ И
ЕГО СВОЙСТВАМИ В
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПЛЮСЫ
И МИНУСЫ ПРОГРАММЫ
«ШКОЛА 2100»**

Аннотация. В статье анализируются особенности изучения свойств текста в рамках программы для начального обучения «Школа 2100»

Ключевые слова: текст, свойства текста, методика изучения свойств текста.

Сведения об авторе: Фесенко Ольга Петровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского и иностранных языков.

Место работы: Омский экономический институт.

Контактная информация: 644024, г. Омск, пр. Комарова, 13, к. 406.
e-mail: Olga.Fesenko@rambler.ru.

Fesenko O.P.

Omsk, Russia

**THE PECULIARITIES OF
STUDYING THE TEXT IN THE
PROGRAM FOR PRIMARY
SCHOOL**

Abstract. The article analyses the peculiarities of studying the text in the in the program for primary school

Keywords: text, properties of text, the method of studying the properties of the text

About the Author: Fesenko Olga Petrovna, Doctor of Philology, Associate Professor of the Chair of Russian and Foreign Languages.

Place of employment: Omsk Economic Institute.

Изучение теории текста и совершенствование навыков по его созданию во многом опирается на те знания и умения, которые были сформированы в младшем школьном звене, в котором закладываются основные представления о тексте, особенностях его создания и законах функционирования. В последние годы программы начального обучения стали в большей степени ориентироваться на изучение текста. Так, например, при освоении русского языка в рамках программы «Школа 2100» (авторы учебников: Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В.) во главу угла ставится «текстовый» подход. Но, к сожалению, даже в «текстоцентрированном» учебном материале остается много пробелов и недоработок. Именно в этом направлении мы провели свое исследование учебников по русскому языку и литературному чтению начальной школы.

Итак, изучение текста складывается из нескольких направлений. Во-первых, осваивается теория; во-вторых, с помощью конкретных

упражнений вырабатываются умения и навыки по созданию текста с учетом ситуации общения.

Дадим определение тексту через совокупность его **признаков**. **Текст** - это **сообщение** (что предполагает коммуникативную завершенность, т.е. наличие развернутой законченной мысли), облеченное в жанровую форму (т.е. соответствующее речевой ситуации, в рамках которой реализуется речевое произведение), состоящее из ряда **особых единств** (предложений разного вида, сложных синтаксических целых), объединенных разными типами лексической, грамматической и логической связи, имеющее определенный **модальный характер** (отношение к реальности / нереальности происходящего) и **прагматическую установку** (воздействие информации на адресата и некая реакция на эту информацию со стороны воспринимающего).

В рамках изучения представлений о тексте в начальной школе предлагается следующий набор признаков:

Во втором классе: 1) *Текст состоит из предложений.* 2) *Предложения в тексте связаны по смыслу.* 3) *У текста есть заглавие. По заглавию текста можно определить, о чем будет говориться в тексте.* [Бунеев 2011 (3): 26].

В третьем классе набор признаков расширяется и уточняется: 1) *Текст состоит из предложений. Предложения в тексте связаны по смыслу.* 2) *В текст о ком-то или о чем-то говориться. Это тема текста.* 3) *Тему текста можно определить по заглавию.* 4) *В тексте выделяются части: начало, основная мысль, концовка.* 5) *Понять текст – значит понять его главную мысль.* [Бунеев 2011 (4): 11].

В целом, для учащихся начальной школы набор признаков является достаточным, однако акцент на то, что каждый текст имеет заглавие (во втором классе), несколько неудачен, поскольку существуют тексты, авторы которых намеренно их не озаглавили. Было бы более корректным указание на то, что каждый текст **может** иметь заглавие, тем более, что в учебниках русского языка и литературного чтения такие тексты приведены.

Для формирования полного представления о природе текста, необходимо работа над усвоением основных **свойств текста**:

- 1) Членимость. Текст состоит из нескольких предложений.
- 2) Связность (линейность текста, проявляющаяся через развертывание информации).

Целенаправленной работы по изучению типов связей в тексте в начальной школе не ведется, однако ребенок интуитивно хорошо воспринимает эти связи и может разобраться вместе с учителем в том, что информация в тексте может излагаться постепенно (цепная связь), обобщенно (вмещающая связь) или ассоциативно (параллельная связь). Обратимся к примерам.

Типы связи предложений в тексте:

1) Цепная: *Горихвостка так названа за свой хвост. Он красного цвета и все время дрожит. Поэтому кажется, что хвост вспыхивает огоньком, как будто горит.* [Бунеев 2011 (4): 87].

2) Вмещающая: *В русском языке слово самолет появилось очень давно. Сначала был ковер-самолет в сказках. Потом в армии при царе Петре I были самолеты. Так называли самоходные паромы. Они двигались силой речной струи. Потом люди придумали машину, которая сама летала по воздуху. А название для нее в языке уже было – самолет.* [Бунеев 2011 (4): 96].

3) Параллельная: *Далеко в лесу затерялась деревушка. (...). Покосились бревенчатые избы. Повалились старые изгороди. Но вечерами здесь так чудесно поют соловьи. И так хороши запахи лесных трав и цветов!* [Бунеев 2011 (4): 80].

Кроме того, для объяснения особенностей связности может привлекаться иллюстративный материал текстов с нарушением связности. В 3 классе имеется пример несвязного текста А. Фета «*Шепот, робкое дыханье, трели соловья....*», позволяющего убедиться, что связность является необходимым условием передачи смысла, основной идеи текста. В третьем классе ребятам предлагается продолжить и закончить тексты, которые построены на нарушении связности.

3) Третье свойство текста - цельность (соотнесенность информации с действительностью). В начальной школе работа ведется исключительно с цельными тестами, что вполне оправдано, поскольку примеры нарушения цельности рассматриваются ребенком как НЕ-ТЕКСТ, например: *В огороде бузина, а в Киеве дядька* (пословица).

В учебниках для начальной школы имеют место три типа заданий, позволяющих отработать на практике понимание природы и текста и особенности проявления его свойств:

1) **Докажи, что перед тобой текст / не текст.**

Прочитай. Как ты думаешь, это текст или отдельные предложения? Докажи.

Лентяй на рыбалке.

Решил лентяй сходить на рыбалку, а червей копать неохота. Он прицепил к крючку табличку «червяк» и закинул в речку. Вдруг – клюет! Вытаскивает удочку, а там табличка – «карась». [Комисарова 2011: 10].

2) Исправь ошибки, допущенные при составлении текста.

Прочитай. Текст ли это? Почему? Как исправить ошибку? Запиши текст.

В те давние времена люди не умели читать и писать. Их сочиняли простые люди. Сказки появились очень давно. Поэтому они запоминали рассказывали сказки своим детям и внукам. Вырастали дети и внуки и пересказывали эти сказки так, как запомнили. [Бунеев 2011 (3): 30].

3) Поменяй местами части так, чтобы получился текст.

Прочитай. Как надо поменять местами части, чтобы получился текст. Спиши текст правильно.

Обрадовался мужик и стал мечтать. Вот продаст зайца и купит семью.

Шел однажды бедный мужик по полю. Вдруг видит – заяц под кустом сидит.

Так увлекся мужик мечтами, что вскрикнул. А заяц испугался и убежал. [Комисарова 2011: 15].

Более целенаправленно в начальной школе ведется работа по формированию навыков определения основной мысли текста. **Основная мысль текста** - это то, ради чего написан текст. Основную идею отражает **заголовок** текста. В учебниках по русскому языку и литературному чтению представлены **все** виды заголовков. При изучении заголовка и основной мысли текста детям предлагаются разнообразные **типы заданий**, которые мы расположили по степени сложности:

1) Определи, подходит ли тексту заглавие (первоначально ребенок работает с готовыми заглавиями, анализирует их, не создавая собственные).

Прочитай текст. Как ты думаешь, подходит ли к нему заглавие?

Не спеш!

Вара'кушка не страдает подозрительностью. Она хорошо знает, кто действительно опасен. Не спешит скрыться от всякого. Не тратит время на пустые опасения. И справляется с делами быстрее других. (Карин Койт). [Комисарова 2001: 12].

2) Подбери заглавие из слов текста.

Прочитай текст. Какие слова из этого текста могли бы стать его заглавием? Почему? Объясни.

Со всех сторон вьются с веселой песнью хохлатые жаворонки; из середины рои ясно долетают звуки кукушки. Так обаятелен этот чудный запах леса после весенней грозы, запах березы, фиалки, прелого листа, сморчков, черемухи, что я не могу усидеть в бричке, соскакиваю с подножки, бегу к кустам и, несмотря на то, что меня осыпает дождевыми каплями, рву мокрые ветки распустившейся черемухи, бью себя ими по лицу и упиваюсь их чудным запахом. (Л.Толстой «Отрочество»). [Бунеев 2011 (6): 15].

3) Выбери из предложенных формулировок ту, которая отражает основную мысль произведения.

Что хотел сказать автор «Сказки о рыбаке и рыбке». Выбери наиболее точную формулировку, обведи. 1. Как здорово поймать волшебную золотую рыбку! 2. Как плохо быть сварливым и жадным. 3. Если ты сварливый и жадный, ты потеряешь свое счастье. [Бунеев 2011 (7): 5].

4) Придумай заголовок к произведению. Задание не всегда корректно, поскольку часто предлагается озаглавить авторский текст, который сам поэт не снабдил заголовком:

У автора это стихотворение не имеет заглавия. А как бы ты его озаглавил? (о стихотворении И. Бунина) [Бунеев 2011 (6): 30].

5) Придумай свой заголовок и сравни его с авторским.

Придумай свое заглавие к стихотворению Н. Матвеевой «Пираты». [Бунеев 2011 (7): 30].

Нам представляется, что подобные задания несколько неудачны, поскольку лучше автора назвать текст очень проблематично. Основная идея текста выражена в авторском заголовке четко и ясно.

6) Придумай заголовок и проверь, отражает ли он основную мысль текста.

Как ты озаглавишь текст? Проверь, отражает ли твое заглавие тему текста. [Бунеев 2011 (4): 87].

Очень удачное, но достаточно трудное для выполнения, поскольку технологии или алгоритма проверки соответствия заголовка идее произведения в учебнике не предлагается.

7) Найди в тексте предложение, отражающее основную мысль текста [Бунеев 2011 (5): 6].

Задания подобного рода близки по содержанию к подбору «цитатного» заголовка. Выполняясь параллельно на уроках литературного чтения и на уроках русского языка, они приносят максимальный эффект.

8) Сформулируй основную идею (мысль) произведения.

Прочитай текст. Какова его главная мысль? Она высказана автором прямо или скрыта «между строк»? [Бунеев 2011 (6): 112].

Прочитайте текст. Какова его главная мысль? [Бунеев 2011 (5): 41].

9) Придумай текст, отражающий предложенную в учебнике основную мысль.

Придумайте историю, заглавием которой могла бы послужить одна из пословиц и поговорок о мудрости. [Бунеев 2011 (2): 43].

Задание направлено на выработку умений создания текста, однако оно достаточно сложно и трудоемко для учащихся второго класса. Если устный текст ребенок этого возраста может создать (пусть даже не образцовый), то записать его в том виде, в каком текст был придуман, чрезвычайно проблематично.

В целом, работа по освоению свойств текста и пониманию его основной идее ведется систематически. Богатейший материал учебников позволяет расширить представление ребенка о возможностях озглавливания художественных произведений, а, значит, в определенной степени развить его творческие возможности, которые могут быть использованы при создании целого текста. Тот же эффект приносит изучение зачинов и концовок. Сам термин «зачин» употребляется в учебниках, но его содержание не оговорено. При изучении зачина текста детям предлагаются два типа заданий:

1) Найди и прочитай зачин.

Найдите и прочитайте зачин в сказке «О рыбаке и рыбке» [Бунеев 2011 (2): 38]. Единственное, что непонятно в подобном виде заданий, – с какой целью оно предлагается. Данные задания требуют пояснений и развертывания смысла упражнения. В противном случае

задание становится очень поверхностным, формальным, мало функциональным.

2) Придумай начало текста.

Прочитай. Придумай начало сказки. Как ты озаглавишь сказку? ... Только не было у них детей. И решили они слепить из снега внучку Снегурочку. Да такая славная вышла девочка! Стали они все вместе поживать. [Бунеев 2011 (2): 29].

Единственный пример, направленный на создание собственного зачина, не отличается оригинальностью, поскольку сказочные зачины (типа «жили-были», «в некотором царстве, некотором государстве») не позволяют «творить» в полной мере, ограничивая создателя требованиями жанра.

Кроме того, нам встретилось задание, выполнить которое достаточно затруднительно для школьников: *Приготовьтесь выразительно читать зачин сказки «Конек-Горбунок».* Проблема в том, что сказка «Конек-горбунок» приведена в учебнике не с начала!!! Возникает вопрос – что тогда считать зачином?

Еще менее развернута в начальной школе работа по освоению типов концовок. При изучении концовки текста детям предлагается только один **тип заданий**: Придумай окончание текста:

Прочитай неоконченный текст. Придумай окончание этого текста.

Жили-были мыши. И вот не сало им житья от kota. Что ни день, то одну, то двух съест. Собрались мыши и стали думать, как от kota спастись. [Бунеев 2011 (2): 29].

Нам представляется это задание неудачным. Концовкой можно считать последнее предложение или комплекс предложений (сложное синтаксическое целое), завершающих текст. В тексте упражнения, по сути, мы имеем только зачин и завязку событий. Нет развития действия, после которого должна следовать концовка, поэтому детям необходимо придумывать большую часть текста, а не только зачин.

Таким образом, работу по освоению учащимися начальной школы исключительно свойств текста и его компонентов можно считать целенаправленной и полной. Потенциал учебников и по русскому языку и по литературному чтению чрезвычайно обширен. Тексты подобраны достаточно профессионально. Это позволяет надеяться на то, что учителя начальных классов сумеют максимально эффективно использовать этот потенциал, обращая внимание школьников на самые раз-

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Бунеев Р.Н. Литературное чтение «Маленькая дверь в большой мир», 2 класс в 2 ч. Часть 1. – М.: Баласс, 2011. – 160 с. – (1)
- Бунеев Р.Н. Литературное чтение «Маленькая дверь в большой мир», 2 класс: в 2 ч. Часть 2. – М.: Баласс, 2011. – 146 с. – (2)
- Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: учебник для 2 класса. – М.: Баласс, 2011. – 158 с. – (3)
- Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: учебник для 3 класса: в 2 ч. Часть 1. – М.: Баласс, 2011. – 142 с. – (4)
- Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: учебник для 3 класса: в 2 ч. Часть 2. – М.: Баласс, 2011. – 162 с. – (5)
- Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: учебник для 4 кл.: в 2 ч. – М.: Баласс, 2011. – (6)
- Бунеев Р.Н. Тетрадь по литературному чтению, 2 класс. – М.: Баласс, 2011. – 64 с. – (7)
- Комисарова Л.Ю. Дидактический материал (упражнения) к учебнику «Русский язык» для 2-го класса / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – М.: Баласс, 2011. – 128 с.

Цаулян М., Варзарь Е.

Бэлць, Молдова

**КОНЦЕПЦИЯ «WASHBACK» В
EFLT**

Аннотация. В настоящей статье рассматривается понятие «washback» т. е. воздействие тестов и экзаменов на преподавание и изучение английского языка как иностранного. Концепция, «washback» известна в области прикладной лингвистики и относится к степени, в которой использование преподавателями тестов влияет на качество обучения языка. «Washback» также предполагает изучение действий преподавателей и учащихся, которые способствуют или препятствуют изучению языка. Понятие «washback» также известно как «backwash» и «measurement-driven instruction».

Ключевые слова: Washback эффект, положительный washback, отрицательный washback, преподавание и обучение, оценка, правильность теста.

Сведения об авторах: Цаулян Микаэла Валериановна, доктор педагогических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии.

Место работы: Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо. Варзарь Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры английской филологии.

Место работы: Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо.

Taulean M., Varzari E.

Balti, Moldova

**ON The CONCEPT OF
“WASHBACK” IN EFLT**

Abstract. The present article reflects the notion of “washback “ i.e., the way in which tests and examinations influence teaching and learning (in our case- English as a foreign language). Much has been said about the pedagogical influences of exams and tests so far. Nevertheless, the “washback” phenomenon is intricate and sometimes rather difficult to explain. The concept of “washback “, is known in applied linguistics and it refers to the degree to which a test or exam may influence foreign language teachers and learners to perform certain things that encourage or restrain language learning. The notion of “washback” is also known EFL as “backwash” and “measurement-driven instruction”.

Keywords: Washback effect, positive washback, negative washback, teaching and learning, assessment, test validity

About the Authors: Taulean Micaela Valerian, Doctor in Pedagogy, Senior Lecturer at the Chair of English Philology

Place of employment: Alecu Russo
Balti State University

Varzari Elena Nicolae, Senior Lecturer
at the Chair of English Philology

Place of employment: Alecu Russo
Balti State University

"Not everything that counts can be counted and not everything that can be counted counts." Albert Einstein

The present article reflects the notion of *washback* i.e. the way in which tests and examinations influence teaching and learning (in our case-English as a foreign language). Determining what and how well pupils and students learn is a significant issue in the course of improving our educational system. Tests, as well as students' marks and teacher evaluations, can offer decisive appraisal of students' knowledge, abilities and skills. Consequently, examinations should be part of a system in which wide and impartial access to education is provided to all the learners. In fact if tests are used appropriately, they are among the most objective ways to assess students' performance. We would like to mention that the effects of *washback* are becoming more and more essential with the introduction of written graduation exams. In the Republic of Moldova it is called the Baccalaureate exam, and it has a great impact on the way English is taught in our high schools. During this exam the school leavers are given a rather complicated test that consists of several parts: reading comprehension; grammar; civilization and creativity, i.e. essay writing. We consider that it is a *high-stakes test*. The concept of *washback* is also known as *backwash* and *measurement-driven instruction*. Cheng et al, affirm: "There seems to be at least two major types or areas of *washback* or *backwash* studies - those relating to traditional, multiple-choice, large-scale tests, which are perceived to have had mainly negative influences on the quality of teaching and learning [...], and those studies where a specific test or examination has been modified and improved upon (e.g., performance-based assessment), in order to exert a positive influence on teaching and learning [Cheng 2004: 3]. They also affirm "Although *washback* is a term commonly used in applied linguistics today, it is rarely found in dictionaries. However, the word *backwash* can be found in certain dictionaries and is defined as "the unwelcome repercussions of some social action" by the New Webster's Comprehensive Dictionary, and "unpleasant after-effects of an event or situation" by the Collins Cobuild Dictionary. The negative connotations of these two definitions are interesting, as they inadvertently touch on some of the negative responses and reactions to the relationships between teaching and testing, which we explore in more detail shortly" [Cheng 2004: 4].

Though quite a few definitions have been proposed for the term *washback* in specialized literature on language testing, we will present only some of them. Cheng considers *washback* can be generally understood as ‘the effect of an examination on teaching and learning’. [Cheng 2004: 8].

Buck defines it as “The influence of the test on the classroom . . . this *washback* effect can be either beneficial or harmful” [Buck 1988: 17]. However, Alderson and Wall have limited the application of the term *washback* to “classroom behaviours of teachers and learners rather than the nature of printed and other pedagogic material” [Alderson and Wall 1993: 118]. At the same time, Messick described it as “the extent to which the test influences language teachers and learners to do things that they would not necessarily otherwise do” [Messick 1996: 243]. Morrow extended the use of *washback* to include the notion of *washback validity*, which describes the relationship between testing, and teaching and learning. [Morrow 1986: 6]. There are more terms similar to *washback* that aim at researching influences or effects of tests on the educational sphere: *test impact* (its effect on students, teachers, educational policies), *systemic validity* (the outcomes of instructional changes that are brought about by the introduction of the test into an ed. system), *consequential validity* (tests have a range of influences both within and beyond the classroom), *curriculum-alignment*, (defined by Shohamy as “the curriculum is modified according to test results”), etc.

Washback can be analysed according to two major types: *positive* and *negative*, depending on whether it has a beneficial or harmful impact on educational practices [Hughes 1989:5]. It has traditionally been associated with relatively more harmful than beneficial effects on learning. Bachman, states that *positive washback* takes place when the assessment reflects the skills and content taught in the classroom. As for *negative washback*, Alderson and Wall described it as “the undesirable effect on teaching and learning of a particular test deemed to be “poor” [Alderson, J. C., & Wall, D. 1993: 5]. The term *washback* refers to the influence of high-stakes exams on the process of teaching and learning. Unfortunately, they are often the reason of stress that may even lead to serious psychological disorders, as their results will possibly change someone's life. That is why there is an obvious tendency for students to learn for such tests by fulfilling similar tasks specific for such tests. Wiseman has long ago declared that the classes which were intended to prepare students for exams were not a good use of the time, because students were practicing exam related techniques rather than language learning activities [Wiseman 1961: 34]. It is worth highlight-

ing what high school teachers and students in some parts of the USA think about standardized tests. For instance, teachers at a Seattle high school, “in a rare boycott by educators against a standardized test, are refusing to give students a decades-old reading and math test after the city's school district decided to factor the exam into the instructors' evaluations. They “claim it is a waste of resources and robs students of instructional time”. It seems that it has led to *negative washback* due to its detrimental effects on the teaching and learning process. The teaching community has not reached an agreement yet on deciding if certain *washback effects* are positive or negative, though any test may lead either to favourable or harmful *washback effects*. In conclusion we would like to state, while supporters and opponents of high stakes testing argue- the testing still continues, that is why they should come to a consensus. The extensive use of examination scores for various educational and social purposes in the society nowadays has made the *washback effect* a distinct educational phenomenon. According to Pan although teachers may have limited power to affect high-stakes tests, they do have enough power to lead students to learn, to teach them language and how to deal with the tests [Pan 2009]. In fact, it does not matter who makes the tests; the most important thing is to make sure they test what it is taught and the students are used to such types of tests.

REFERENCES:

- Anderson J. C., Wall D. Does washback exist? // Applied Linguistics. – 1993. – Vol. 14. – p. 115-129.
- Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Cheng L., Watanabe Y., Curtis A. Washback in Language Testing, Research Contexts and Methods, Lawrence Erlbaum associates. Publishers, Mahwah, New Jersey. London, 2004. – P. 3-8.
- Hughes A. Testing for Language. Teachers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Messick S., Validity. In R. Linn (Ed.), Educational measurement.- 3rd ed.– New York: Macmillan, 1989. - p. 13–103.
- Pan Y.- C. A review of washback and its pedagogical implications // VNU-Journal of Science, Foreign Languages. – 25, 2009.– P. 257-263.
- Examinations and English education./ ed. by S. Wiseman. – Manchester, England: Manchester University Press, 1961.

Чикваидзе А.А.

Кутаиси, Грузия

**ЭТНОЦЕНТРИЗМ И
МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ**

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы межкультурного общения: явление этноцентризма и стереотипизация этнического сознания могут стать барьерами для межкультурной коммуникации. Этноцентризм как тенденция оценивать мир с помощью собственных культурных фильтров, является одним из источников формирования стереотипов, которые самым непосредственным образом влияют на процесс межкультурного общения.

Ключевые слова: этноцентризм, стереотип, межкультурное общение

Сведения об авторе: Чикваидзе Анна Алимовна, доктор филологических наук, преподаватель центра иностранных языков.

Место работы: Кутаисский государственный университет им. А. Церетели.

Контактная информация: 4600 Грузия, г. Кутаиси, ул. Тициана Табидзе, дом №12.

e-mail: anna-chikvaidze@mail.ru

Chikvaidze A.A.

Kutaisi, Georgia

**ETHNOCENTRISM AND
INTERCULTURAL
COMMUNICATION**

Abstract. The problems of intercultural communication are considered in this article: the phenomenon of ethnocentrism and stereotypification of ethnic consciousness can become important barriers to intercultural communication. Ethnocentrism as a tendency to consider the world by means of own cultural filters, is one of the sources of formation of stereotypes, which directly influence process of intercultural communication.

Keywords: ethnocentrism, stereotype, intercultural communication

About the Author: Chikvaidze Anna Alimovna, Doctor of Philology, Teacher of the Department of Foreign Languages.

Place of employment: Akaki Tsereteli State University.

Исследование вопросов взаимосвязи языка, мышления, познания, культуры становится все более актуальным в настоящее время. Приобретенные человеком знания о мире, выраженные в языковых формах, создают лингвистическую модель мира. Таким образом, концептуальная система человека, отраженная в языковой картине мира, зависит от его непосредственного физического и культурного опыта. Каждый носитель языка является в то же время и носителем культуры, поэтому языковые знаки становятся знаками культуры и

передают ее основные установки. Отдельные языковые системы по-разному фиксируют содержание культурного опыта и предоставляют различные способы осмысления и восприятия мира. Культура активно влияет на коммуникацию, на процессы кодирования и декодирования знаков. При этом межкультурная коммуникация, несомненно, более сложное явление, нежели внутрикультурная или межличностная коммуникация. Это обмен знаниями, идеями и мыслями между представителями совершенно разных миров, поэтому возникновение конфликта культур неизбежно. Изучение проблем восприятия одной культуры другой по мере развития процесса глобализации приобретает важное практическое значение.

При первом же контакте с иной культурой люди убеждаются, что ее представители воспринимают мир совершенно иначе, что у них другие системы ценностей и нормы поведения, которые значительно отличаются от принятых в их родной культуре. Склонность к противопоставлению «своего» и «чужого» связана с т. н. этноцентризмом. «Этноцентризм представляет собой психологическую установку воспринимать и оценивать другие культуры и поведение их представителей через призму своей культуры. Чаще всего этноцентризм подразумевает, что собственная культура превосходит другие культуры, и в этом случае она расценивается как единственно правильная, превосходящие все другие, которые, таким образом, недооцениваются. Все, что отклоняется от норм, обычаев, системы ценностей, привычек, типов поведения собственной культуры, считается низкопробным и классифицируется как неполноценное по отношению к своему. Собственная культура ставится в центр мира и рассматривает себя как меру всех вещей. Этноцентризм означает, что ценности других культур рассматриваются и оцениваются с точки зрения своей собственной культуры» [Грушевицкая 2003: 37-38].

Многие антропологи считают, что этноцентризм в принципе свойственен любой культуре. Это явление имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Этноцентризм часто оказывается барьером для межкультурного общения, но в то же время он способствует поддержанию позитивной этнической идентичности. Негативная же сторона заключается в отчуждении людей, в формировании уничижительного отношения к чужой культуре. Мне кажется наиболее приемлемой оценка этого явления, данная

Мацумото: «Я определяю этноцентризм как тенденцию оценивать мир с помощью собственных культурных фильтров. Из этого определения и знания того, как мы приобретаем эти фильтры, следует, что буквально каждый человек в мире этноцентричен. То есть каждый усваивает определенную модель поведения и в процессе этого впитывает в себя определенный способ восприятия и интерпретации поведения других людей. Именно подобным образом мы впервые воспринимаем других и интерпретируем их действия, и это является нормальным следствием развития человека в обществе. В этом смысле этноцентризм сам по себе ни плох, ни хорош; он только отражает существующее положение вещей; то, что на всех нас надеты культурные фильтры, когда мы воспринимаем других людей» [Мацумото 2003].

Этноцентризм различается по степени выраженности: от миролюбивого «гибкого» этноцентризма с терпимым отношением к иным культурам и стремлением их понять до воинственного этноцентризма и делегитимизации, когда людям внушается уверенность в исключительном превосходстве своей культуры над другими (например, отношение первых европейских поселенцев к коренным жителям Америки и отношение к «неарийским» народам в нацистской Германии). Для успешного межкультурного общения каждый человек должен стремиться вырабатывать в себе позитивное отношение к другим этническим группам и умение понимать представителей других культур, что достигается в процессе развития межкультурной компетентности.

Этноцентризм является мощным источником формирования стереотипов, которые самым непосредственным образом влияют на процесс межкультурного общения. Это широкое понятие используется в различных областях знания – социологии, лингвистике, культурологии, психологии, этнопсихологии и др. Каждая из указанных наук выделяет в стереотипе свойства, соответствующие сфере ее изучения, поэтому различают стереотипы социальные, этнокультурные, ментальные и т. д. У. Липпман, впервые использовавший данное понятие в социологии, определял его как упорядоченные, схематичные, детерминированные культурой «картинки мира» в голове человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных объектов мира и защищают его ценностные позиции и права. При таком понимании выделяются две основные особенности стереотипа, а

именно то, что он детерминирован культурой и выступает как средство экономии языковых средств [Маслова 2004: 57]. Это не только ментальный образ, но и его вербальная оболочка. «Стереотип – это такое явление языка и речи, такой стабилизирующий фактор, который позволяет, с одной стороны, хранить и транспонировать некоторые доминантные составляющие данной культуры, а с другой – проявить себя среди «своих» и одновременно опознать «своего»» [Маслова 2007: 110]. Человек существует в мире стереотипов, навязанных ему культурой. «Принадлежность к конкретной культуре определяется именно наличием базового стереотипного ядра знаний, повторяющегося в процессе социализации личности в данном обществе» [Маслова 2004: 59]. Устойчивость и жизнеспособность культуры определяется тем, насколько в ней развиты структуры, обеспечивающие ее единство. Целостность культуры предполагает формирование культурных стереотипов (стереотипов понимания, восприятия, общения, поведения и т.д.), т. е. стереотипов общей картины мира. Они выполняют ряд когнитивных функций: схематизация, упрощение, формирование и хранение групповой идеологии и т.д. Можно сказать, что стереотипы – фрагменты концептуальной картины мира, существующей в сознании человека. Например, этнокультурные стереотипы – это обобщенные представления о типичных чертах, характеризующих какой-либо народ. Общеизвестны «немецкая аккуратность», «грузинское гостеприимство», «японские церемонии», «испанский темперамент», «французская галантность», «итальянская вспыльчивость», «английский снобизм» и т.д. Эти представления часто находят отражение в сравнительных оборотах: «горяч, как испанец», «аккуратен, как немец», «пунктуален, как немец», «скуп, как шотландец», «холоден, как англичанин» и т.д. Дискурсивный анализ функционирования этнонима как вербальной мифологемы выявляет аспекты языкового существования в условиях межкультурного контраста: типичный английский юмор; педантичен, как немец; эмоционально жестикулирует, как истинный итальянец и т.д. Слова «немец», «англичанин», «русский», «француз», «итальянец» и др. подразумевают гораздо больше, чем просто группу людей. Употребление этнонимов сразу вызывает в сознании свернутый в единый образ целый ряд воспоминаний о контекстах его употребления, оценочное и эмоциональное отношение к представителям данной

нации и т.д. То есть этноним в межкультурном дискурсе можно воспринимать как руководство к дальнейшему действию.

Различают автостереотипы и гетеростереотипы, в создании которых принимает непосредственное участие этноцентризм. Автостереотипы отражают представления людей о самих себе, вторые – о других народах, и они более критичны. Например, то, что у своего народа считается проявлением расчетливости, у другого народа – проявлением жадности. Исследовав оба явления, большинство ученых считает, что каждая нация стремится к завышенной самооценке и недооценке или негативной оценке других этнических групп. Более того, люди всегда позитивно оценивают черту, присущую своей группе, и негативно оценивают ту же черту чужой этнической группы. Например, американцы воспринимают себя как дружелюбных и раскованных, а англичане считают их назойливыми и развязными. В свою очередь, англичане полагают, что им свойственны сдержанность и уважение прав других людей, а американцы называют англичан холодными снобами. Специалисты по этнической психологии отметили, что нации с высоким уровнем экономики предпочитают подчеркивать у себя такие достоинства, как ум, предприимчивость, целеустремленность. Нации с отсталой экономикой акцентируют внимание на иные черты – на доброту, сердечность, гостеприимство, гуманность. Согласно результатам исследования С.Г.Тер-Минасовой, в английском обществе более ценятся профессионализм, трудолюбие, ответственность, а в русском – гостеприимство, общительность, справедливость.

Стереотипы часто воспринимаются как образцы, которым надо следовать, чтобы быть «нормальными», т.е. такими, как «положено». Поэтому они оказывают влияние на людей, стимулируя у них развитие тех черт характера, которые отражены в стереотипе и которыми «следует» обладать. Стереотипы передаются из поколения в поколение на протяжении десятков и даже сотен лет и часто воспринимаются как установленный факт. Но в действительности стереотипы могут быть полностью (частично) истинными или ложными. Тем не менее они остаются элементами культуры, которые играют значительную роль в общественном сознании и самосознании народов.

Итак, в процессе межкультурного общения явление этноцентризма и стереотипизация этнического сознания,

проявляющаяся в формировании упрощенных образов представителей своей и других культур, могут стать серьезными барьерами для межкультурной коммуникации. Возникает конфликт культур как результат несовпадений принятого в «своей» и «чужой» культуре. «Только те, кто понимает, что этноцентризм и стереотипные мысли — это нормальные и неизбежные психологические процессы, способны признать недостатки, свойственные этим процессам. Признание собственного этноцентризма делает возможным признание существования независимого и потенциально отличного этноцентризма у других. Точно так же признание стереотипных установок в собственном мышлении позволяет человеку признать недостатки и ошибочность стереотипов» [Мацумото 2003]. Развитие межкультурной компетентности, формирование уважения к чужой культуре, возможность достигнуть консенсуса относительно моделей взаимодействия в поликультурной среде способствуют успешному межкультурному общению. Проявляя готовность к пониманию и, возможно, принятию иной культуры, мы не теряем своего мироощущения. Напротив, каждый изучаемый мир открывает нам новые уникальные способы восприятия, мышления и познания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для высших учебных заведений / под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352с.
- Кармин А.С. Культурология: учебник для высших учебных заведений. – СПб.: Лань, 2001. – 832 с.
- Коптякова Е.Е. Германия в национальных стереотипах русских и американцев // Политическая лингвистика. – 2008. – № 1(24). – С. 129-132.
- Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
- Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для высших учебных заведений. – 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2007. – 208 с.
- Мацумото Д. Психология и культура. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 720с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Mats/index.php (дата обращения: 19.01.2012)

Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 216 с.

Саблина С.Г. Барьеры коммуникации в межкультурной среде // Актуальные проблемы теории коммуникации: сб. науч. тр. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. гос. пед. ун-та, 2004. – С. 52-74.

Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: учебное пособие. – М.: Слово/Slovo, 2008. – 344 с.

Чиршева Г.Н.

Череповец, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ
АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ-
БИЛИНГВОВ**

Chirsheva G.N.

Cherepovets, Russia

**THE DEVELOPMENT OF
INTERPRETING ACTIVITIES IN
BILINGUAL CHILDREN**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования переводческих способностей у детей, одновременно усваивающих два языка; выявляются факторы, стимулирующие развитие их переводческой деятельности.

Ключевые слова: детский билингвизм, одновременное усвоение языков, спонтанный перевод.

Сведения об авторе: Чиршева Галина Николаевна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой германской филологии и межкультурной коммуникации.

Место работы: Череповецкий государственный университет.

Контактная информация: 162600, г. Череповец, Советский пр., 8, к. 601.
e-mail: chirsheva@yandex.ru.

Abstract. The article deals with the specific features in the development of interpreting abilities in simultaneous bilingual children; the factors stimulating their interpreting activities are studied.

Keywords: childhood bilingualism, simultaneous acquisition of languages, spontaneous interpreting.

About the Author: Chirsheva Galina Nikolayevna, Doctor of Philology, Professor, Chair of the Department of Germanic Philology and Intercultural Communication.

Place of employment: Cherepovets State University.

Цель данной работы – выявить особенности проявления переводческих способностей и формирования переводческой активности у детей, одновременно усваивающих русский и английский языки в русских семьях. Наблюдения проводились в трех семьях Череповца и Вологды.

Одним из мифов относительно билингвов является убеждение, что они все могут быть хорошими переводчиками, а если они таких способностей не демонстрируют, то их билингвальность ставится под сомнение. На самом деле это не так: среди билингвов эта способность развита по-разному и не возникает одновременно с билингвизмом.

Переводческие способности зависят от типа билингвизма по характеру соотносительности двух речевых механизмов между собой. Если они функционируют независимо друг от друга, то формируется чистый билингвизм, если связаны постоянной связью или взаимодейст-

вуют во время речевого акта, то развивается смешанный билингвизм (субординативный или координативный). Эти типы противопоставляются на основании лингвистических или психолингвистических наблюдений [Верещагин 1976; Чиршева 2012: 72-75]. Именно смешанный билингвизм создает предпосылки для развития переводческих способностей, поскольку в этом случае эквивалентные единицы двух языков (Я1 – первый из усвоенных языков, Я2 – второй из усвоенных языков) имеют единую семантическую базу. Смешанный координативный билингвизм дает возможность легко переключаться с одного языка на другой и осуществлять перевод в обоих направлениях – с Я1 на Я2 и с Я2 на Я1. При смешанном субординативном билингвизме, когда доступ к общей семантической базе осуществляется только через Я1, индивид может испытывать некоторые затруднения при продуцировании речи на Я2, а также при переводе, особенно с Я1 на Я2.

Исследования способности детей-билингвов переводить с Я1 на Я2, а также с Я2 на Я1, проведенные в англоязычной начальной школе в Италии, показали, что затруднения при переводе наблюдались у 68% детей, как одновременно, так и последовательно усваивавших итальянский и английский языки. Анализируя эту проблему, М. Коэн сделала вывод, что трудности возникали в отношении тех слов, которые усваивались детьми в разных ситуациях и вызывали у них разные ассоциации и образы [Cohen 1999: 557].

В условиях одновременного усвоения двух языков в семье способность осуществлять перевод проявляется довольно рано: как только дети дифференцируют две лексические системы, они начинают передавать общий смысл сообщений средствами каждого из двух языков (спонтанный перевод), а после окончательной дифференциации языков на всех уровнях уже делают сознательные попытки подбирать адекватные средства при переводе. Разумеется, в большинстве случаев нельзя сравнивать качество сообщений, переведенных ребенком-билингвом, с переводом взрослых.

Особенно часто приходится переводить двуязычным детям иммигрантов, чтобы помочь своим родителям общаться с носителями языка новой страны проживания. Дети довольно быстро понимают, что их роль переводчика дает им определенную власть над одноязычными людьми, так как при переводе они могут смягчить или, наоборот, усилить какое-то высказывание [Harding, Riley 2008: 67-68]. Дети иммигрантов переводят беседы родителей с гостями, продавцами,

проповедниками, представителями властей, врачами, своими школьными учителями, а иногда и просто на улице или у телевизора, если родители смотрят телепередачу и не все понимают [Baker 2006: 90].

Переводческая деятельность представляет для детей иммигрантов определенную лингвистическую, эмоциональную и социальную нагрузку. Иногда им трудно подобрать подходящие выражения из-за недостаточной для их возраста лингвистической компетенции. Какая-то информация, которую они переводят, может оказаться слишком сложной для их понимания. Переводя для взрослых, дети должны вести себя как взрослые, хотя обычно от них требуется иной тип поведения. Если они ощущают превосходство тех, кто разговаривает с их родителями свысока, то они страдают, переводя речь людей, негативно относящихся к их близким, и даже начинают ненавидеть свою роль в такой беседе. Не все дети бывают хорошими переводчиками, и невозможность помочь родителям тоже заставляет их переживать.

Роль переводчика имеет и много положительных моментов для детей. Во-первых, они часто устаиваются похвалы со стороны родителей, приобретают особый статус и значимость среди членов семьи. Это повышает самооценку и самоуважение детей. Во-вторых, дети рано усваивают важную для взрослых информацию и понимают, как нужно действовать в тех или иных ситуациях. У ребенка происходит постоянное переключение не только с языка на язык, но и с одной культуры на другую. Такой вид деятельности делает их посредниками между двумя культурами. Формирование подобного «биэтнокультурализма» является одним из важнейших аспектов и для подготовки профессиональных переводчиков [Халеева 1989]. В-третьих, часто выступая в роли переводчика, ребенок привыкает брать инициативу в свои руки, что вырабатывает у него социально значимые качества [Kaun, Mills 1993].

Для семьи и детей, выступающих в роли переводчика, эта деятельность важна еще и тем, что сплачивает их всех вместе: не только дети зависят от родителей, но и родители от детей. Такое положение позволяет детям ощущать свою значимость, особенно если по традициям их культуры они не имеют права голоса в семье и не должны высказывать своё мнение без разрешения родителей [Baker 2006: 91]. Рассмотренные ситуации возникают в тех случаях, когда дети усваивают язык нового общества быстрее своих родителей и независимо от них, например, на улице, в школе или в детском саду. Даже совсем

маленький ребенок-билингв может помочь своим родителям понять какую-то информацию на языке новой страны проживания. Например, трехлетняя девочка Назима объяснила своей маме, что хотела сказать ее воспитательница в детском саду в Венгрии (мама говорила по-персидски и по-английски, а дочь, помимо этих двух языков, умела говорить по-венгерски). Назима могла в этом возрасте переводить вопросы, передавать значение некоторых модальных глаголов [Navrasics 1997: 141-145].

В ситуациях семейного билингвизма, формированием которого занимаются сами родители, переводческая деятельность детей не имеет большого значения. Дети из моноэтнических семей переводят устные сообщения только в неофициальных ситуациях, по просьбе родителей или знакомых, с которыми они общаются на разных языках, причем взрослые часто организуют этот вид деятельности для детей с учебной целью или для того, чтобы продемонстрировать их способности другим людям. Иногда, хотя и редко, возникают ситуации, когда дети хотят помочь одноязычным или разноязычным собеседникам достичь взаимопонимания. Наконец, дети-билингвы просто любят переводить и делают это спонтанно, даже когда их об этом не просят.

Анализируя перевод детей, следует иметь в виду особенности детского восприятия мира, незаконченность процесса совершенствования речевых навыков на каждом языке и творческий характер их обращения с языковыми единицами, проявляющийся в создании инноваций. Поэтому ошибки в переводах взрослых, отрицательно влияющие на устную или письменную коммуникацию, в исполнении ребенка воспринимаются как способ познания, особое выражение его мыслей и чувств на другом языке.

В семьях, где дети воспитываются по принципу «один родитель – один язык», они часто переводят сообщения, которые папа просит передать маме, и наоборот. Такая привычка вырабатывается постоянно при условии соблюдения принципа раздельного общения на двух языках в семье.

Переводческая деятельность оказывает благоприятное воздействие на когнитивное развитие детей: они осознают лингвистические (стилистические, семантические) особенности языков, сопоставляют средства для выражения одних и тех же мыслей и чувств. Иногда именно такое сравнение помогает ребенку понять красоту и богатство языка, который его общество или он сам считают не престижным. Ре-

бенок испытывает при этом положительные эмоции, поскольку родители радуются его достижениям.

Дети-билингвы очень рано начинают осознавать свою возможность участвовать в двуязычной коммуникации в роли «переводчиков». Так, двухлетний Сережа сообщил, что он «работает переводчиком», когда помог своей русскоязычной маме понять высказывание их американской гостыи. Постепенно дети начинают чутко реагировать на особенности перевода, осуществляемого другими людьми, что приводит к развитию их метапереводческих способностей.

При формировании одновременного билингвизма дети лучше справляются с устным переводом, даже если они умеют читать на обоих языках. Это объясняется тем, что восприятие на слух развито у них гораздо активнее, так как до того, как они осваивают чтение на каждом из двух языков, они привыкают переводить только устную речь. Так, Петя, один из детей, за которыми проводилось наблюдение, начал переводить небольшие английские письменные тексты только с 8 лет и признавался, что переводить прочитанное трудно. В то же время, если он воспринимал прочитанное взрослыми вслух, то переводил услышанное без особых усилий.

Заслуживают специального внимания и «автопереводы» детей, т.е. их переводы своих собственных высказываний, поскольку они дают возможность оценить сбалансированность развития их билингвизма. С лингвистической точки зрения детские «авторские» переводы интересны в том плане, насколько адекватно ребенок передает грамматические и лексические особенности собственной речи средствами другого языка. Иногда ошибки в «оригинале» отражают дефицит грамматических навыков и при переводе. Ошибки могут касаться как одних и тех же категорий, так и различных, но воспринимаемых ребенком как эквивалентные. Например, трехлетний Фрэнк Сондерс в своих высказываниях сначала на немецком (обращаясь к папе): «*Das hat kaputgegeben*», а затем на английском (обращаясь к тете): «*Dot, that did broke to pieces*», использовал глагольные формы, которые ему казались эквивалентными [Saunders 1988: 106].

Для того чтобы ребенок активнее включался в переводческую деятельность, родители могут сами регулярно переводить чьи-то сообщения с одного языка на другой, использовать перевод как способ семантизации новой лексики. Кроме того, в тех случаях, когда ребенок начинает разговаривать не на том языке, который от него ожидается,

родители переводят сказанное им на «нужный» язык.

Для целенаправленной активизации переводческой деятельности детей можно создавать ситуации, когда требуется попросить ребенка:

- на Я1 сообщить что-то собеседнику, с которым ребенок разговаривает на Я2, и передать его ответ; например, папа по-английски просит ребенка узнать у мамы, что она готовит на ужин, ребенок вынужден сообщить эту просьбу маме по-русски, а затем передать ее ответ папе уже по-английски;

- перевести слово или целое высказывание, свое или чужое;

- помочь друзьям, не понимающим фильм на Я2, переводя диалоги персонажей на Я1;

- рассказать на Я2 то, что узнал на Я1 и наоборот; например, мама просит ребенка пересказать, о чем ему прочитал папа в книжке по-английски, и ребенок передает ей содержание прослушанного уже по-русски; то же самое делает папа: просит рассказать по-английски, о чем мама прочитала ребенку в русской книжке;

- оценить чей-то перевод, например, при дублировании фильма.

Таким образом, переводческие способности ребенка-билингва возникают спонтанно как естественное следствие одновременного усвоения им двух языков в ситуации их регулярного тесного взаимодействия, однако для их развития требуются специальные усилия со стороны взрослых. Раннюю способность ребенка переводить или передавать сообщения с одного языка на другой можно рассматривать как одно из несомненных преимуществ билингвального воспитания в семье.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Верещагин Е.М. Две психолингвистические методики объективного установления основных типов билингвизма // Методы билингвистических исследований. – М., 1976. – С. 68-73.

Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 240 с.

Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение языков. – СПб.: Златоуст, 2012. – 488 с.

Baker C. Foundations of bilingual education and bilingualism. - 4th edition. – Clevedon: Multilingual Matters, 2006. – 504 p.

Cohen M. Bilingual by chance or by choice: Language maintenance and loss in simultaneous and successive bilinguals // Proceedings of the 5th Inter

- national Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics. – Porto, 1999. – Pp. 555-560.
- Harding E., Riley P. The bilingual family: a handbook for parents. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 206 p.
- Kaur S., Mills R. Children as interpreters // R.W. Mills & J. Mills (eds.), Bilingualism in the Primary School. – London; N.Y.: Routledge, 1993. – Pp. 113-125.
- Navracsics J. Trilingual children's metalinguistic awareness // 8th International Congress for the study of Child Language: Abstracts. – San Sebastian, 1999. – Pp. 158-159.
- Saunders G. Bilingual children: From birth to teens. – Clevedon: Multilingual Matters, 1988. – 274 p.

Шарифуллина Э.Р.

Нижний Тагил, Россия

**МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация. В статье рассматривается необходимость изучения национально-культурных особенностей своей страны и страны изучаемого языка через межкультурное обучение как основе эффективного межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, межкультурное обучение, культурный барьер, межкультурное общение.

Сведения об авторе:

Шарифуллина Эльвира Раисовна, учитель английского языка.

Место работы: МБОУ Гимназия №86 г. Нижнего Тагила

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.

e-mail: elvirasharifullina@yandex.ru

Sharifullina E.R.

Nizhniy Tagil, Russia

**CROSS-CULTURAL FOREIGN
LANGUAGE EDUCATION OF
THE TEENAGE STUDENTS**

Abstract. The article describes the necessity of studying national and cultural peculiarities of one's own country as well as the peculiarities of the foreign country by means of intercultural education as an important factor of the effective cross-cultural interaction.

Keywords: cross-cultural competence, cross-cultural education, the cultural barrier, cross-cultural communication.

About the Author:

Sharifullina Elvira Raisovna, English language teacher.

Place of employment: Nizhniy Tagil municipal educational establishment Gimnazia №86

В условиях модернизации российского образования, в эпоху всемирной глобализации и установления международных отношений во всех сферах современного общества – образовании, культуре, политике, экономике, медицине и др. – роль иностранного языка по-прежнему велика. Как подчеркивает Е. И. Пассов, «иностраннный язык служит средством не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного, международного общения, знание которого раскрывает другой мир и делает человека дважды человеком». [Пассов 2000:18].

Обучение иностранному языку рассматривается как одно из приоритетных направлений современного школьного образования, одной из основных целей обучения которому является формирование у школьников способности и готовности осуществлять иноязычное

межличностное и межкультурное общение с носителями языка. [Козлов 2009:19] Однако одной языковой грамотности и отличного произношения для осуществления полноценного общения и взаимопонимания не достаточно. Как считает Е.И. Пассов, язык есть органичная часть культуры и раздельно языка и культуры не существует. Следуя этой логике, обучать детей необходимо не языку как таковому, а культуре, частью которой является язык.

Культура, в свою очередь, представляет собой крайне сложное и многогранное явление, выражающее все стороны человеческого бытия. С одной стороны она включает в себя все, что создано человеческим разумом и руками, а с другой культуру как особую сферу человеческой жизнедеятельности нельзя увидеть, услышать, почувствовать или попробовать. Мы видим лишь отдельные проявления культуры в человеческом поведении, ритуалах, традициях, но никогда не видим всю ее саму в целом. Так, С.Г. Тер-Минасова сравнивает культурный барьер со стеной из прозрачного стекла, которая невидима и неосязаема, до тех пор, пока не разобьешь себе лоб об эту невидимую преграду. Поэтому знание национально-культурных особенностей другой страны, уважительное отношение к проявлениям иной культуры является залогом успешной коммуникации.

Авторы федерального государственного образовательного стандарта нового поколения также обращают внимание на усиление социокультурной направленности обучения иностранным языкам. При этом они подчеркивают необходимость пересмотра содержания образования с учетом интенсификации в нем культурологического аспекта. В содержание межкультурного образования должны входить факты культуры как своей собственной страны, так и страны изучаемого языка.

В связи с культуuroобразующей концепцией обучения иностранному языку наблюдается смещение акцента в сторону межкультурного обучения и формирования межкультурной компетенции.

Идея межкультурного обучения принадлежит американскому ученому Эдварду Холлу, который первым осознал необходимость и возможность преподавания культуры. Согласно Э. Холлу, межкультурное обучение основывается на практическом использовании фактов межкультурного общения людей, возникающих не только при непосредственных контактах с носителями других культур, но и опосредованно. Учебный процесс он понимал как процесс анализа конкретных

примеров межкультурного общения, в результате которого расширяется межкультурная компетенция обучающихся и преодолеваются трудности в повседневном общении с людьми из другой культуры. [Садохин 2005:12]

Е.И. Пассов немного иначе представляет себе формирование межкультурной компетенции **Через межкультурное образование**. По его мнению, учебный процесс - это «индивидуальный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивидуума, связанного с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей других культур».

При этом межкультурное образование не следует воспринимать как процесс расширения коммуникативной компетенции за счет включения в него фактов страноведения. Страноведение необходимо дифференцировать от межкультурного образования, поскольку «страноведение представляет типичное в культуре, а межкультурное образование выделяет индивидуальность другого и не ограничивает его лишь функцией представителя своей культуры». [Пассов 2011:7]

Так, значение межкультурного обучения для учащихся и всего образовательного процесса в целом весьма значимо. Во-первых, оно ориентировано на овладение культурой общения с представителями других народов в различных ситуациях повседневного бытового и делового общения. Во-вторых, использование иностранного языка как средства межкультурного обучения играет решающую роль в изучении культурного наследия страны изучаемого языка. В-третьих, знакомство с культурными ценностями – традициями, обычаями, нравами позволяет познать национальный менталитет и национальный характер представителей другой культуры. В-четвертых, за счет коммуникативной направленности обучения иностранному языку школьниками приобретаются практические умения, необходимые для решения коммуникативных задач в ситуациях межкультурного общения.

Более того, межкультурное обучение оказывает непосредственное влияние на формирование личности, способствуя личностному развитию учащихся, формируя в них такие важные качества, как открытость, толерантность, уважительное отношение к своей и «чужой» культуре.

Таким образом, изучая иностранный язык, учащийся должен не только усвоить его лексические, грамматические и синтаксические особенности, но и научиться адекватно ситуации реагировать на реп-

лики носителей языка, уместно применять мимику и жесты, использовать формулы речевого этикета и знать культурно–исторические особенности страны изучаемого языка.

Усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры происходит через произведения данной культуры, представленные *наглядно*: фото, репродукции картин, газеты, журналы, художественные произведения; либо на основе *слухового восприятия*: песни, радиопередачи, записи с высказываниями иностранцев о своей культуре и их отношении к ней; либо *аудиовизуально*: просмотр художественных фильмов, телеспектакли.

В результате межкультурного обучения иностранному языку у учащихся должны быть сформированы такие важные умения, как восприятие фактов иноязычной культуры, их интерпретация, анализ и сравнение с фактами культуры своей страны, умение выражать свои мысли, желания, намерения в различных ситуациях межкультурного общения в соответствии с принятыми нормами этикета.

Исходя из всего сказанного выше, можно констатировать, что межкультурное обучение представляет собой целенаправленный процесс по формированию основ межкультурной коммуникации, в результате которого происходит приращение фоновых знаний о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Козлов В.В., Кондаков А.М. Фундаментальное ядро содержания общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – 78 с.

Кузнецов А.А., Рыжаков М.В., Кондаков А.М. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5-9 классы. – М.: Просвещение, 2011. – 144 с.

Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский [и др.]. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.

Пассов Е.И.. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур». – М.: Просвещение, 2000. – 161 с.

Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации – М.: Высшая школа, 2005. – 310 с.

Ярина Е.Г.

Екатеринбург, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И
СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК
УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ
ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ
ПЛАНИРУЕМОГО РЕЗУЛЬТАТА
ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация. Рассмотрена проблема усиления прагматических аспектов изучения языка (развитие социокультурной компетенции) старших школьников с использованием современных средств и технологий.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, современные технологии.*

Сведения об авторе: Ярина Екатерина Геннадьевна, учитель высшей категории.

Место работы: СУНЦ, Уральский федеральный университет.

Контактная информация: 620078, г. Екатеринбург, Библиотечная, 29-А, 92 e-mail: kareyarina@mail.ru.

Yarina E.G.

Ekaterinburg, Russia

**USAGE OF MODERN
TECHNOLOGIES AND
METHODS OF TEACHING AT
THE LESSONS OF ENGLISH AS
MEANS OF SOCIAL
COMPETENCE FORMATION IN
SECONDARY SCHOOL
STUDENTS OF ADVANCED
LEVEL**

Abstract. The problem of practical aspect of learning foreign languages in high school (sociocultural competence development) is discussed on the example of teaching using modern means and technologies.

Keywords: *sociocultural competence, modern technologies*

About the Author: Yarina Yekaterina Gennadyevna, teacher of English

Place of employment: SESC Ural Federal University.

Для раскрытия содержания понятия «социокультурная компетенция» требуется рассмотреть две его составляющие: «компетенция» и «социокультурная». Компетенция (в переводе с латинского *competence* - право судить; *competere* - годиться, подходить) в различных словарях трактуется как а) круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; б) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица. Таким образом, в самом определении «компетенция» уже заложена двойственность данного понятия, которое выступает, с одной стороны, как «правомочность» субъекта, а с другой - как его осведомленность в определенном круге вопросов. Оно отражает и количество, и качество знаний и умений человека в какой-то области деятельности. Для нас компе-

тенция важна с точки зрения способности личности не только хорошо ориентироваться в окружающем его мире, эффективно, автономно и творчески решать любую проблему, но и адекватно реагировать на возникающие в процессе деятельности различные ситуации межкультурного общения.

Выделяемый в содержании обучения иностранному языку социокультурный компонент включает знание национальных реалий, важнейших исторических событий, крупнейших деятелей литературы и искусства, национальное видение мира, а также навыки и умения, связанные со стандартными, аутентичными ситуациями общения. В нём просматриваются все компоненты содержания обучения, выделяемые в современной методике.

Задачами формирования социокультурной компетенции средствами иностранного языка являются: 1) развитие самосознания обучающихся как культурно-исторических субъектов; 2) формирование интегративных коммуникативно-познавательных умений использовать язык как средство межкультурного общения; 3) обучение формам общественного самовыражения индивида или группы индивидов в обществе; 4) соразвитие мировоззренческой культуры, культуры межличностного и группового взаимодействия в условиях формального и неформального общения; 5) обучение этике речевого дискуссионного поведения; 6) взаимосвязанное формирование и развитие всех компонентов коммуникативной компетенции (языковой, речевой и социокультурной).

Сформированность социокультурной компетенции помогает обучающимся ориентироваться в соизучаемых типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных нормах; в стратегиях социокультурного поиска в абсолютно незнакомых культурных сообществах; в выборе культурно приемлемых форм взаимодействия с людьми в условиях современного межкультурного общения, а также в нахождении способов выхода из социокультурных коммуникативных тупиков, возникающих в ситуациях общения.

Очевидно, что для того, чтобы эффективно развивать социокультурную компетенцию у своих учащихся, сам учитель должен иметь необходимый и достаточный уровень её сформированности. Основной задачей его деятельности при создании условий для формирования социокультурной компетенции является обеспечение развития у учащихся:

- умения выделять общее и культурно специфическое в моделях развития различных стран и цивилизаций;
- готовности 1) представлять свою страну и её культуру с учетом возможной культурной интерференции со стороны слушателей, предвосхищая причины возможного недопонимания и снимая их за счет выбора адекватных средств речевого взаимодействия (к таким средствам можно отнести использование не просто перевода, а анатомического перевода /перевода-толкования; сравнения и противопоставления культурных реалий/фактов/ единиц информации, поиск оригинальных и понятных метафор, создание ярких образов и т.д.); 2) признавать право на существование разных культурных моделей, а значит, и формируемых на их основе представлений/норм жизни/верований; 3) конструктивно отстаивать собственные позиции, не унижая других и не попадая в прямую зависимость от чужих приоритетов.

В качестве методической доминанты при решении задач социокультурного образования средствами иностранного языка вступает система проблемных социокультурных заданий (познавательно-поисковых, познавательно-исследовательских задачи, коммуникативных и коммуникативно-познавательных ролевых игр, познавательно-исследовательских учебных проектов, учебных дискуссий).

Современные педагогические технологии, органично вплетающиеся в образовательный процесс при преподавании английского языка в группах с углублённым изучением предмета, сформированных из учащихся продвинутого уровня планируемого результата обучения параллели классов, служат одним из условий формирования социокультурной компетенции.

В рамках использования технологий развивающего и личностно ориентированного обучения мы отдаем предпочтение частично-поисковому и поисково-исследовательскому методам.

Частично-поисковый метод – метод постепенного приобщения учеников к самостоятельному решению проблем в ходе эвристических бесед. Учителем проектируется система проблемных вопросов на базе имеющихся у учащихся знаний, но вызывающих у них интеллектуальные затруднения и побуждающих к целенаправленному мыслительному поиску. При этом продумываются возможные наводящие вопросы, резюмируется главное при опоре на ответы учащихся.

Поисково-исследовательский метод как метод умозаключения, сформулированного учащимися на основе самостоятельно добываемых знаний, особенно эффективен в старшем звене школы. Этот метод предполагает формулирование проблемы самими учащимися и ее решение на опыте, в проекте, творческой или олимпиадной работе посредством составления плана исследования, выдвижения гипотезы, проведения эксперимента, обобщения результатов при минимальном контроле со стороны учителя. Является очевидным, что оба метода: и частично-поисковый, и поисково-исследовательский ориентированы на проявление учащимися в той или иной степени самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, которая является одним из показателей сформированности социокультурной компетенции.

Технология *проектного обучения* как способ организации самостоятельной деятельности учащихся на основе субъективного целеполагания по достижению определённого результата представляет собой развитие идей проблемного обучения, когда оно основывается на разработке и создании учащимися под контролем учителя новых продуктов, обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическую значимость. Проектное обучение используется нами наряду с систематическим предметным обучением.

Основным содержанием учебного проектирования в соответствии с современной парадигмой образования для учителя является изменение учащегося (новые знания, умения, навыки, отношения). Для учащихся - самостоятельная реализация учебного проекта. В учебном проектировании на уроках английского языка сфера приложения преобразовательной активности учащихся задаётся учебной проблемой, носящей межпредметный характер.

Диалог как основа творчества помогает учителю осваивать профессионально-педагогическую культуру, перерабатывать ее и, в конечном итоге, использовать как свою ценность. Беря за основу исследования М.М. Бахтина, А. Н. Леонтьева в области диалогического взаимодействия, в процессе обучения мы успешно осуществляем коммуникативную функцию диалога, которая определяется не простым движением информации, а активным обменом ею, совместным с обучающимися постижением предмета.

Не следует забывать и о лексической составляющей. Обучение учащихся иностранному языку является более эффективным и в значительной степени способствует формированию социолингвистиче-

ской, социокультурной и социальной компетенций учащихся, если фразеологические единицы целенаправленно вводятся в учебный процесс, а система упражнений, нацеленная на включение фразеологизмов в активный и пассивный словарный запас обучаемых, формирует навыки и умения употреблять оборот, учитывая не только денотативные, но и коннотативные компоненты его значения.

В контексте создания условий для формирования социокультурной компетенции особую роль играют такие типы проблемных заданий:

- поисково-игровые (направленные на развитие остроты наблюдения, различных видов мышления, творческого воображения).
- Коммуникативно-поисковые (направленные на развитие дискурсивных умений, умений нахождения как нужной стратегии, так и оптимального языкового материала в ситуациях прямого и опосредованного общения).
- Коммуникативно-ориентированные задания (направленные на формирование готовности решения как чисто коммуникативных, так и учебных, социальных, поисково-информационных задач в условиях соревновательного и сотрудничающего общения).
- Познавательно-поисковые культуроведческие задания (направленные на интеграцию междисциплинарных знаний, формирование комплексных социокультурных знаний и умений, а также на формирование герменевтических умений или умений смысловой интерпретации первичных и вторичных авторских текстов).
- Лингвистические поисковые задания, направленные на формирование профильных лингвистических и филологических умений.

Преподавая язык, мы создаём условия для того, чтобы применение мультимедийных технологий не носило эпизодический характер, а постепенно и неотвратно способствовало преобразованию учебного процесса в компонент новой информационной образовательной среды, составляя неотъемлемую его часть. Методика обучения аспектам языка и видам речевой деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий совершенствуется год от года. Средства Интернета, мультимедийные диски, интерактивные курсы обучения английскому языку, презентации, создаваемые почти к каждому уроку, повышают результативность обучения, способствуют формированию у учащихся устойчивой мотивации к изучению предмета, развитию социокультурной компетенции.

При реализации задач формирования социокультурной компетенции у учащихся продвинутого уровня планируемого результата обучения в арсенал средств обучения включаются учебные пособия зарубежных и российских издательств. Например:

- *Malcolm Mann, Steve Taylore-Knowles. Учебное пособие для подготовки к ЕГЭ по английскому языку: Говорение. Аудирование (книга 1). Чтение. Письмо (книга 2). Грамматика. Лексика (книга 3). Macmillan n(из серии Macmillan Exam Skills for Russia)*

- *Jenny Dooley, Virginia Evans. Grammarway. Express Publisher*

Кроме этого, далеко не полного перечня учебных пособий, при организации учебно-воспитательного процесса учитель использует:

- англо-русские и русско-английские словари;
- английские толковые словари издательств Longman, Macmillan, лингво-страноведческий словарь издательства Longman, фразеологический англо-русский словарь, словарь синонимов английского языка англо-русский словарь фразовых глаголов и др., компьютерную программу “Prompt”, компьютерный словарь “ ABBY LINGVA”;
- мультимедийные диски с обучающими программами (например, «Профессор Хиггинс»), презентации, создаваемые учителем и учащимися;
- ресурсы Интернет;
- продукты проектной деятельности учащихся;
- созданные учителем разработки мультимедийных уроков;
- он-лайн энциклопедии, включая их интерактивные варианты;
- он-лайн тестирование;
- медиа-ресурсы для учителя: профессиональные газеты и журналы в Интернете (см. «Электронные ресурсы для уроков» в списке использованной литературы).

Выделяются уровни сформированности социокультурной компетенции учащихся: высокий, оптимальный, допустимый, недопустимый.

Высокий уровень характеризуется высокой степенью проявления большинства показателей.

Оптимальному уровню присуща в основном оптимальная степень проявления показателей социокультурной компетенции.

О допустимом уровне сформированности социокультурной компетенции свидетельствует диапазон степени проявления большинства показателей от низкой до средней.

Недопустимый уровень характеризуется крайне низкой степенью проявления большинства показателей сформированности социокультурной компетенции.

Результаты обследования группы учащихся, окончивших курс обучения английскому языку в 2011 году, свидетельствуют о позитивной динамике отслеживаемых показателей.

Так, из 75 учащихся у **22 %** уровень сформированности социокультурной компетенции повысился с **низкого до ниже среднего**, у **22 %** с **ниже среднего до среднего**, у **34 %** со **среднего до выше среднего** и у **22 %** с **выше среднего до высокого** уровня.

Сформированность социокультурной компетенции позволяет достигнуть уровня образованности, достаточного для усвоения ведущих идей в изучаемой предметной области, овладеть методами самообразовательной деятельности, самостоятельного решения возникающих при этом познавательных проблем, ориентации в культурном пространстве, определения своей позиции. Из 75 учащихся, окончивших СУНЦ в 2011 году и успешно поступивших в ВУЗы (70 выпускников – на бюджетной основе, 12 выпускников выбрали профессию, связанную с иностранными языками.), 55 человек сдали первую сессию на «отлично», 20 – на «хорошо». На второй сессии были показаны следующие результаты: 60 человек сдали на «отлично», 15- на «хорошо».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. - М.: Педагогика, 1983. – Том 1. – 358 с.

Соловова Е.Н., Сафронова В.В., Махмурян К.С. Аттестация преподавателей иностранного языка в контексте развития системы непрерывного педагогического образования // Английский язык в школе. – 2002. – №1. – С. 47-58.

Электронные ресурсы для уроков:

Breaking News English: Free, Ready-to-Print EFL/ESL Lesson Plans on Current Events/English News Lessons. Simple News That's Easier to Understand for English Students. [Electronic resource]. URL: <http://www.breakingnewsenglish.com> (дата обращения: 23.11.12).

Handouts online: the web's best source of printable handouts and other resources for ESL/TEFL teachers. [Electronic resource]. URL: <http://www.handoutsonline.com> (дата обращения: 20.11.12).

LearnEnglish Kids. [Electronic resource]. URL: <http://www.britishcouncil.org/kids> (дата обращения: 12.12.12).

Longman Dictionaries. [Electronic resource]. URL: <http://www.pearsonlongman.com/dictionaries/> (дата обращения: 05.01.13).

One stop English: number one for English language teachers. [Electronic resource]. URL: <http://www.onestopenglish.com> (дата обращения: 05.01.13).

ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ УрГПУ основан в 1937 году. Является ведущим образовательным учреждением в области преподавания иностранных языков и повышения квалификации преподавателей вузов и учителей в Уральском регионе, а также готовит специалистов в сфере устного и письменного перевода. Лицензирован и аккредитован. Имеет давние и прочные связи с зарубежными образовательными учреждениями и центрами, многолетние традиции научного и культурного обмена с Германией, Австрией, Францией, Великобританией и США; тесно сотрудничает с факультетами иностранных языков и кафедрами С.-Петербурга, Москвы, Н.Новгорода, Н. Тагила и др. городов РФ. Имеет высокий рейтинг в научном мире.

В состав ИИЯ входят **7 специализированных кафедр**:

- английского языка,
- английской филологии и сравнительного языкознания,
- немецкого языка и методики его преподавания,
- немецкой филологии,
- романских языков,
- перевода и переводоведения,
- иностранных языков,

а также

- 4 ресурсных языковых центра (немецкий, французский, испанский, австрийский),
- магистратура,
- аспирантура, докторантура,
- центр дополнительного образования,
- подготовительные курсы (уровень ЕГЭ).

Научные школы

Научные исследования в институте проводятся в рамках комплексных тем: "**Типологические аспекты функционирования и эволюции языков**", «**Лингвопознавательная компетентность в обучении ИЯ: образовательный статус и методика развития**». Исследования проводятся в двух направлениях: 1) сопоставительное языкознание; 2) теория и методика обучения ИЯ.

Оба направления соответствуют профилю подготовки специалистов, бакалавров, магистров. Результаты исследования реализуются в учебном процессе УрГПУ, вузов Свердловской области и Уральского региона.

К настоящему моменту сформировались несколько научных школ института:

- профессора И.А.Гиниатуллина - "Методика самостоятельной учебной деятельности"
- профессора Н.Д.Маровой - "Интерпретация текста"
- профессора Н.В.Пестовой - "Сопоставительная лингвистическая поэтика"
- профессора Н.А.Пирогова - "Сравнительно-историческое, типологическое, сопоставительное языкознание"
- профессора Н.Н.Сергеевой - "Методика обучения иностранным языкам в системе профессионального образования"
- профессора В.П.Хабирова - "Креолистика и социолингвистика"

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«Актуальные проблемы германистики, романистики, русистики»
ПРОВОДИТСЯ ЕЖЕГОДНО В ПЕРВЫЕ ПЯТНИЦУ-СУББОТУ ФЕВРАЛЯ
Материалы по итогам конференций размещаются в электронной
библиотеке ИИЯ УрГПУ <http://ifl.uspu.ru/lib>

Мы всегда рады видеть Вас среди участников!

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕРМАНИСТИКИ,
РОМАНИСТИКИ И РУСИСТИКИ**

Часть II

МАТЕРИАЛЫ

ежегодной международной научной конференции

1–2 февраля 2013 года

г. Екатеринбург, Россия

Подписано в печать 25.04.13. Формат 60x84/16.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 17,9. Уч.-изд. л. 16,5. Тираж 500 экз.
www.usru.ru

Оригинал-макет О. В. Быкова

Отпечатано в ГУП СО «Режевская типография»
623750 г. Реж Свердловской обл.,
ул. Красноармейская, 22. Тел. (34364) 2-25-03
Заказ № 2013 г.